REVISTA SOBRE
LA PRÁCTICA EDUCATIVA

# 2 EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

*Innovación y conexión en el aula digital*



REVISTA DIGITAL SEMESTRAL

https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Vol.2
junio 2026

ISSN : 3122-444X

# REVISTA SOBRE PRÁCTICA EDUCATIVA

Revista Digital Semestral Vol 2. junio 2026


## ÍNDICE


*Daniel Alejandro Mendoza Chablé, Teresa Pérez Santos*
**Aprendizaje Basado en Propuestas Artisticas (ABPA): una Metodología Interdisciplinaria para la Educación Secundaria desde una Pespectiva Sensible y Transformadora** 2-17

*Juan Gerardo Hernández Sánchez, Citlali Donaji Alfaro Guzmán*
**El Arte y la Cultura en la Formación Educativa Actual** 18-45

*Jesús Andrés Gracida Romero*
**La Eutanasia en la Vejez: el Rol de la Personalidad y el Trastorno Depresivo Mayor en la Solicitud de una Muerte Digna** 46-64

*María Isabel Arbesú García, Berthana María Salas Domínguez*
**Profesorado Universitario con Discapacidad Física** 65-77

*Rubén Arcide Sánchez García*
**Minibibliotecas de la Honestidad: una Estrategia Universitaria de Lectura Basada en la Confianza y el Acceso Libre al Conocimiento** 78-84

*Mitzi Cristhell Ruiz Flores, Adriana Esmeralda del Carmen Acosta Toraya*
**Estudio Comparado de los Mecanismos de Adelanto para las Mujeres en México y Argentina durante la Última Década: Avances, Tensiones y Desafios Institucionales** 85-104

*Alberto Leyva Pérez, Karina Lizbeth Pérez Pérez*
**Protocolo de Actuación Institucional Frente al Acoso Escolar en Telesecundarias de Tabasco: un Análisis Socioeducativo y Normativo** 105-120



**Revista CIPAC REVISTA SOBRE PRACTICA EDUCATIVA**, Año 2, No. 2, (2026) es una publicación semestral editada por el **CENTRO INTERNACIONAL DE POSGRADO ASOCIACION CIVIL 100%**, AV LAGUNA DE LAS ILUSIONES No. 208, LAS LAGUNAS, CENTRO CP: 86019, TABASCO, MEXICO, Tel. **9933525559**.

Página electrónica de la revista: https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es/index, **cipac.edu@outlook.com**

Editor responsable: **JESUS NICOLAS GRACIDA GALAN**. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo **No. 04-2026-031313292500-102** ISSN: 3122-444X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: **JESUS NICOLAS GRACIDA GALAN**, CENTRO INTERNACIONAL DE POSGRADO ASOCIACION CIVIL 100%, AV LAGUNA DE LAS ILUSIONES No. 208, LAS LAGUNAS, CENTRO CP: 86019, TABASCO, MEXICO. Fecha de última modificación: **29 DE JUNIO DE 2026.** Tamaño del archivo: **32,692 KB.**

# Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA): una Metodología Interdisciplinaria para la Educación Secundaria desde una Perspectiva Sensible y Transformadora

## Learning Based on Artistic Proposals (ABPA): an Interdisciplinary Methodology for Secondary Education from a Sensitive and Transformative Perspective

Daniel Alejandro Mendoza Chablé[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2278-882X

Teresa Pérez Santos[2]

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6834-0910

DOI: 10.65299/ecwj6896

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Licenciado, Promotor Cultural en Educación Artística. Docente de Artes a nivel secundaria.
[2] Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Telesecundaria

**RESUMEN**

Se propone el Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas como una metodología interdisciplinaria para educación secundaria que utiliza la creación artística como medio de indagación, integración curricular y comunicación pública de los aprendizajes.

Se revisan sus fundamentos en la educación artística, el aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, la pedagogía crítica, el trabajo por proyectos y la evaluación formativa. Mediante una revisión documental de alcance analítico y la sistematización de una secuencia de cinco fases, se demuestra su coherencia interna y su correspondencia con el Plan de Estudio 2022: planeación interdisciplinaria, desarrollo disciplinar, creación colectiva, socialización y evaluación formativa.

El análisis muestra que el modelo puede articular contenidos sin borrar la especificidad de las disciplinas y ofrece criterios observables para valorar proceso, producto y reflexión. Su eficacia pedagógica deberá contrastarse mediante aplicaciones sistemáticas en contextos escolares diversos.

Palabras clave: educación artística, interdisciplinariedad, educación secundaria, aprendizaje basado en proyectos, evaluación formativa.

**ABSTRACT**

This paper proposes Arts Based Proposal Learning as an interdisciplinary methodology for secondary education in which artistic creation becomes a means of inquiry, curricular integration, and public communication of learning.

It reviews foundations from arts education, meaningful learning, interdisciplinarity, critical pedagogy, project based learning, and formative assessment. Through an analytical documentary review and the systematization of a five stage sequence, the paper demonstrates the model's internal coherence and its alignment with Mexico's 2022 Curriculum: interdisciplinary planning, disciplinary development, collective creation, socialization, and formative assessment.

The analysis indicates that the model can connect curricular content without erasing disciplinary specificity and provides observable criteria for assessing process, product, and reflection. Its pedagogical effectiveness must be tested through systematic implementation in diverse school contexts.

Keywords: arts education, interdisciplinarity, secondary education, project based learning, formative assessment.

Fecha de recibido: 03 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 11 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

# INTRODUCCIÓN

La educación secundaria exige experiencias capaces de relacionar el conocimiento escolar con los problemas, lenguajes y sensibilidades mediante los cuales las y los adolescentes interpretan su mundo. Sin embargo, la organización por asignaturas, la presión por cubrir contenidos y la tendencia a valorar principalmente respuestas correctas dificultan la comprensión de fenómenos complejos.

En ese marco, la educación artística suele reducirse a una actividad complementaria, a la producción de objetos decorativos o a la preparación de actos escolares. Tal reducción desconoce que las artes constituyen modos de pensamiento: permiten observar matices, formular interpretaciones, tomar decisiones en situaciones abiertas, explorar alternativas y comunicar sentidos que no siempre pueden expresarse de manera proposicional (Eisner, 2002).

El Plan de Estudio 2022 para la educación básica mexicana plantea una organización por campos formativos, ejes articuladores y proyectos vinculados con la comunidad. Su orientación abre posibilidades para superar la fragmentación curricular, pero también demanda procedimientos que traduzcan los principios generales en decisiones didácticas verificables. No basta con reunir varias asignaturas alrededor de un tema ni con solicitar un producto final atractivo.

La interdisciplinariedad requiere una pregunta común, aportes disciplinares reconocibles, un proceso de integración y criterios de evaluación compartidos. Cuando estos elementos no se explicitan, el proyecto puede convertirse en una suma de tareas sin relación conceptual o en una actividad artística subordinada a contenidos definidos por otras áreas.

Ante este problema, el artículo propone el Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA) como una metodología en la que el proceso creador funciona simultáneamente como forma de indagación, espacio de integración de saberes y dispositivo de comunicación. La expresión propuesta artística alude a una intervención intencional —visual, escénica, sonora, corporal, literaria, audiovisual o híbrida— que responde a una pregunta educativa y se dirige a interlocutores reales.

Su resultado se denomina Producto Educativo Artístico (PEA), pero el modelo no concentra la valoración en el objeto terminado: considera la investigación, las decisiones, los ensayos, la colaboración, la argumentación y la reflexión metacognitiva que lo hacen posible.

El objetivo general es analizar y sistematizar los fundamentos, componentes y condiciones de aplicación del ABPA como metodología interdisciplinaria para la educación secundaria. De este propósito se derivan cuatro objetivos específicos: a) delimitar las categorías conceptuales que sostienen el modelo; b) describir sus fases y la función pedagógica de cada una; c) establecer criterios de planeación y evaluación que permitan una aplicación rigurosa; y d) examinar sus alcances, tensiones y condiciones de viabilidad en relación con el Plan de Estudio 2022. Estos objetivos sitúan el trabajo como una propuesta metodológica fundamentada, no como un reporte de resultados experimentales.

Las categorías de análisis son seis: educación artística como forma de conocimiento; interdisciplinariedad; aprendizaje situado y significativo; pedagogía crítica y sensibilidad; creación colectiva; y evaluación formativa. Las categorías no operan como apartados aislados.

Conforman una red explicativa: el arte aporta lenguajes y operaciones cognitivas; la interdisciplinariedad organiza la relación entre saberes; la contextualización conecta la pregunta con la experiencia; la pedagogía crítica orienta el análisis de la realidad; la creación colectiva estructura la participación; y la evaluación formativa ofrece evidencias para mejorar el proceso.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

El trabajo se organiza en ocho apartados. Después de esta introducción se presenta la ruta metodológica de la revisión y sistematización. El tercer apartado desarrolla las categorías teóricas. El cuarto delimita el ABPA frente a metodologías cercanas. El quinto explica sus principios y cinco fases. El sexto ofrece un ejemplo de diseño para secundaria, no como prueba empírica, sino como demostración de congruencia operativa. El séptimo discute los hallazgos del análisis documental, las condiciones institucionales y los límites del modelo.

Finalmente, se exponen conclusiones y líneas de investigación. Esta estructura permite pasar del fundamento conceptual al procedimiento y del procedimiento a su examen crítico.

## METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo, documental y analítico. Su propósito no es medir efectos del ABPA ni atribuirle resultados observados en una población, sino construir y examinar una propuesta metodológica a partir de literatura pedagógica, documentos normativos y criterios de coherencia didáctica.

Esta precisión es relevante porque una metodología emergente puede justificarse conceptualmente y mostrar viabilidad de diseño, pero solo una implementación con registro sistemático permitiría estimar cambios en aprendizaje, participación, convivencia o bienestar. Por ello, en este artículo la palabra hallazgo se refiere a relaciones identificadas mediante el análisis de fuentes y a implicaciones derivadas de la sistematización.

La selección documental respondió a cuatro núcleos: educación artística y experiencia estética; aprendizaje, cultura y mediación; interdisciplinariedad y complejidad; y evaluación formativa y trabajo por proyectos. Se incorporaron obras clásicas por su capacidad explicativa, informes de organismos internacionales por su alcance comparado y el Plan de Estudio 2022 como referente normativo nacional.

La revisión no pretende ser exhaustiva ni constituye una revisión sistemática con metaanálisis. Es una revisión integradora orientada a construir categorías, establecer relaciones y traducirlas en decisiones de diseño pedagógico.

El procedimiento se desarrolló en cuatro momentos. Primero, se identificaron conceptos recurrentes y tensiones: arte como asignatura frente a arte como forma de conocimiento; integración frente a yuxtaposición; libertad creadora frente a intencionalidad educativa; producto frente a proceso; y evaluación de la calidad estética frente a evaluación de aprendizajes.

Segundo, estos conceptos se agruparon en las seis categorías anunciadas. Tercero, las categorías se convirtieron en principios operativos y en una secuencia de cinco fases. Cuarto, se elaboró un caso de diseño para verificar si la secuencia permite relacionar pregunta, contenidos, acciones, evidencias y criterios.

La consistencia del modelo se valoró mediante cinco preguntas: ¿existe correspondencia entre el problema educativo y el lenguaje artístico elegido?; ¿cada disciplina realiza una contribución necesaria y reconocible?; ¿las y los estudiantes toman decisiones justificadas?; ¿se producen evidencias del proceso además del producto?; y ¿la evaluación retroalimenta el aprendizaje?

Estas preguntas funcionan como criterios de validez interna del diseño. No sustituyen la validación empírica, pero evitan que el ABPA se reduzca a una denominación novedosa para prácticas que ya se realizan sin articulación.

### Categorías teóricas del ABPA

### Educación artística como forma de conocimiento

La primera categoría cuestiona la idea de que el arte solo ilustra aprendizajes construidos previamente en otras asignaturas. Dewey (2005)


Licencia
CC-By-NC-ND

entiende la experiencia estética como una organización cualitativa de la relación entre acción, percepción y significado. Desde esta perspectiva, crear no es adornar una conclusión, sino producir conocimiento mediante materiales, cuerpos, sonidos, imágenes, espacios y narrativas. La forma artística obliga a seleccionar, ordenar, contrastar y revisar. Cada decisión modifica lo que puede percibirse y comprenderse; por ello, la creación es también una modalidad de investigación.

Eisner (2002) señala que las artes educan la percepción, favorecen juicios situados y enseñan que un problema puede admitir más de una solución defendible. Estas capacidades son especialmente pertinentes en secundaria, etapa en la que el estudiantado amplía sus posibilidades de abstracción y, al mismo tiempo, requiere espacios seguros para explorar identidad, pertenencia y conflicto.

El ABPA recupera esta potencia epistemológica: la obra o acción artística no funciona como premio después del trabajo académico, sino como lugar donde los saberes se transforman, se hacen públicos y adquieren consecuencias comunicativas.

Esta concepción exige reconocer la especificidad de los lenguajes artísticos. Una imagen no equivale a un resumen escrito con colores; una escena no es una exposición memorizada; una pieza sonora no es fondo ambiental. Cada lenguaje posee recursos, convenciones y problemas técnicos. En el ABPA, la intervención docente incluye enseñar esas herramientas y acompañar decisiones de composición. La integración curricular no debe diluir el aprendizaje artístico: debe fortalecerlo y ponerlo en diálogo con preguntas sociales, científicas, lingüísticas o históricas.

Desde una perspectiva cultural, la imaginación no es una facultad aislada del conocimiento, sino una reorganización de experiencias mediada por signos y relaciones sociales (Vygotsky, 2009). Gardner (2011) y Efland (2002), desde marcos distintos, coinciden en cuestionar una concepción única de la capacidad intelectual y en reconocer la relevancia cognitiva de las artes.

El ABPA retoma estas aportaciones sin convertirlas en promesas de transferencia automática: sostiene que las operaciones artísticas poseen valor educativo propio y que su relación con otros saberes debe hacerse visible en cada diseño.

## Interdisciplinariedad y pensamiento complejo

La interdisciplinariedad no consiste en colocar varias asignaturas en una misma planeación, sino en construir una relación de necesidad entre ellas. Morin (2000) advierte que la fragmentación impide comprender problemas multidimensionales. Beane (1997) sostiene que la integración curricular adquiere sentido cuando se organiza alrededor de cuestiones relevantes para la vida y permite movilizar diversos saberes. En el ABPA, una pregunta articuladora crea esa necesidad: cada disciplina contribuye con conceptos, procedimientos o formas de evidencia que las otras no podrían aportar por sí solas.

La relación interdisciplinaria puede alcanzar distintos niveles. En un nivel de coordinación, las asignaturas abordan un tema común conservando actividades separadas. En un nivel de articulación, comparten una pregunta, un calendario y algunas evidencias.

En un nivel de integración, las decisiones del PEA requieren combinar perspectivas y producir una interpretación que no pertenece a una sola disciplina. El ABPA aspira al tercer nivel, aunque acepta transiciones graduales según la experiencia del equipo docente y las condiciones de la escuela.

Para evitar una integración superficial, la planeación debe hacer visibles los aportes disciplinares. No todos los campos intervienen con el mismo peso en cada momento. Una disciplina puede formular el problema; otra aportar datos; otra analizar relaciones históricas; y las artes configurar el lenguaje de comunicación y exploración.


Licencia
CC-By-NC-ND

La equidad no significa distribuir minutos idénticos, sino asegurar que ninguna contribución se vuelva ornamental. La matriz de integración curricular propuesta más adelante permite comprobar esa condición.

## Aprendizaje situado y significativo

El aprendizaje es significativo cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con conocimientos previos y cuando el estudiante puede reorganizar lo que sabe (Ausubel, 2002). Bruner (1997) añade que la educación es una entrada a la cultura: aprender implica interpretar herramientas simbólicas y participar en prácticas compartidas. El ABPA articula ambas ideas al partir de una situación cercana, recuperar saberes y convertirlos en una producción dirigida a una audiencia concreta.

La contextualización no equivale a limitarse a lo inmediato. Una experiencia local puede abrir preguntas nacionales o globales si se establecen escalas y relaciones. Lo situado se define por la posibilidad de reconocer actores, tensiones y consecuencias, no por la cercanía geográfica. Una propuesta sobre agua, memoria, movilidad, discriminación o convivencia puede partir de la comunidad y conectarse con procesos más amplios. El producto artístico funciona entonces como mediador entre experiencia y concepto, entre voz personal y deliberación colectiva.

La autenticidad del problema es decisiva. Si la pregunta ya contiene una respuesta esperada, la creación se vuelve ejecución. Una pregunta fértil admite investigación y decisiones: ¿cómo hacer perceptible una experiencia que suele permanecer invisible?; ¿qué historias de la comunidad merecen conservarse?; ¿cómo comunicar un conflicto sin estigmatizar a quienes participan?

Tales formulaciones invitan a buscar información, contrastar perspectivas y asumir responsabilidad sobre la representación.

## Pedagogía crítica sensibilidad y ética de la representación

La pedagogía crítica entiende la educación como lectura y transformación del mundo. Freire (2005) propone una relación dialógica en la que las personas nombran su realidad y examinan las condiciones que la producen. hooks (1994) insiste en una práctica educativa que reconozca experiencia, voz y diferencia.

El ABPA incorpora esta orientación cuando permite problematizar narrativas dominantes, hacer visibles experiencias excluidas y producir respuestas que no separan conocimiento de responsabilidad.

La sensibilidad no se usa aquí como sinónimo de sentimentalismo. Designa la capacidad de percibir matices, atender las consecuencias de una representación y reconocer la vulnerabilidad propia y ajena. Una producción sobre violencia, identidad, género, discriminación o salud requiere acuerdos de cuidado: nadie debe ser obligado a revelar experiencias personales; los testimonios necesitan consentimiento; y la exposición pública debe evitar etiquetas, burlas o revictimización. La ética atraviesa desde la selección del problema hasta la circulación del PEA.

El análisis crítico también se dirige a las imágenes y discursos que las y los estudiantes consumen. La alfabetización artística contemporánea implica preguntar quién produce una representación, desde qué posición, qué voces aparecen, cuáles faltan y qué efectos genera.

De este modo, el ABPA enlaza creación y lectura crítica. No se limita a expresar emociones; enseña a examinar cómo los lenguajes configuran percepciones sociales y cómo pueden utilizarse para abrir conversaciones más justas.

La cultura visual amplía el objeto de la educación artística hacia las imágenes cotidianas y los regímenes de visibilidad que organizan la experiencia (Hernández, 2007). Acaso (2013)


Licencia
CC-By-NC-ND

propone revisar formatos escolares que separan producción, deseo y aprendizaje, mientras

Nussbaum (2010) defiende el papel de las humanidades en la imaginación democrática. Estas perspectivas sustentan una educación artística capaz de interpretar críticamente el entorno, aunque el ABPA evita tratarlas como recetas: las convierte en preguntas sobre quién habla, cómo se representa y qué responsabilidades surgen al crear.

## Creación colectiva participación y mediación docente

La creación colectiva convierte el aula en una comunidad de decisiones. La participación no se reduce a repartir tareas: supone comprender el propósito común, proponer alternativas, escuchar objeciones y justificar elecciones. La diversidad de roles —investigación, escritura, actuación, composición, producción, registro, curaduría o mediación con públicos— amplía las formas legítimas de contribuir.

Esto resulta valioso en grupos heterogéneos, siempre que los roles no consoliden estereotipos ni excluyan a quienes poseen menor experiencia técnica.

La mediación docente sostiene el equilibrio entre apertura y dirección. Una libertad sin herramientas puede beneficiar a quienes ya dominan ciertos códigos y dejar al resto en desventaja. Por ello, el profesorado ofrece referentes, enseña técnicas, modela procesos de crítica y formula preguntas que ayudan a revisar. La autoridad pedagógica no desaparece; cambia de función. En lugar de imponer una solución formal, organiza condiciones para que las decisiones del grupo sean informadas, éticas y coherentes.

La colaboración también requiere aprender a resolver desacuerdos. El conflicto sobre una idea, un reparto de tareas o una forma de representación puede convertirse en oportunidad de argumentación. Para ello son útiles las bitácoras de acuerdos, las rondas de crítica con reglas claras y las revisiones intermedias.

El producto final no debe ocultar el proceso social que lo produjo. En el ABPA, la calidad colaborativa constituye una dimensión evaluable y no un supuesto automático del trabajo en equipo.

## Evaluación formativa proceso producto y reflexión

La evaluación formativa utiliza evidencias para reconocer la distancia entre el desempeño actual y los propósitos de aprendizaje, y para decidir acciones de mejora (Black & Wiliam, 2009). La retroalimentación resulta útil cuando responde dónde se quiere llegar, cómo avanza el trabajo y cuál es el siguiente paso (Hattie & Timperley, 2007). Estas ideas son compatibles con la creación artística, cuyo desarrollo depende de ciclos de prueba, observación, crítica y ajuste.

Evaluar una propuesta artística no significa calificar el gusto personal ni premiar únicamente la destreza técnica. Los criterios deben derivarse de los propósitos: comprensión del problema; uso pertinente de conocimientos disciplinares; intencionalidad comunicativa; exploración del lenguaje; documentación de decisiones; colaboración; revisión a partir de retroalimentación; y capacidad de reflexión.

La calidad estética puede considerarse en términos de coherencia, elaboración y relación entre forma e intención, no como adhesión a un canon único.

El ABPA combina heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La primera aporta orientación experta; la segunda amplía la audiencia crítica y enseña a ofrecer comentarios específicos; la tercera ayuda a identificar decisiones, dificultades y aprendizajes.

Las evidencias incluyen mapas conceptuales, bocetos, guiones, ensayos, registros audiovisuales, bitácoras, versiones, fichas de fuentes, acuerdos y textos reflexivos. Así, el PEA deja de ser la única evidencia y se evita confundir un resultado visualmente atractivo con un aprendizaje profundo.


Licencia
CC-By-NC-ND

## Delimitación del ABPA frente a metodologías próximas

El ABPA comparte rasgos con el aprendizaje basado en proyectos: parte de una pregunta, organiza un proceso prolongado, promueve autonomía y culmina en un producto público. También se relaciona con el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje servicio, la investigación basada en las artes y la enseñanza integrada. Su especificidad reside en que la propuesta artística no es un formato final intercambiable. El lenguaje elegido participa en la construcción del problema y en la producción de conocimiento.

La diferencia puede observarse en una decisión sencilla. Si un grupo investiga la contaminación y al final elabora un cartel para resumir conclusiones, el arte cumple una función ilustrativa. Si el grupo analiza cómo ciertas imágenes normalizan prácticas de consumo, experimenta con materiales recuperados, diseña una instalación que modifica la circulación por la escuela y recoge las respuestas del público, la forma artística se vuelve parte de la indagación.

| Enfoque | Centro organizador | Lugar del arte | Evidencia principal |
|---|---|---|---|
| Proyecto escolar | Pregunta o producto | Puede ser recurso o formato final | Producto y proceso |
| Problema | Situación que exige solución | Puede apoyar el análisis | Solución argumentada |
| Aprendizaje servicio | Necesidad comunitaria | Medio posible de intervención | Servicio y reflexión |
| ABPA | Pregunta educativa y propuesta artística | Lenguaje de indagación integración y comunicación | Proceso creador PEA y reflexión |

El espacio, la escala, los materiales y la interacción producen preguntas y hallazgos que no existían antes de crear.

El término propuesta subraya el carácter abierto y argumentado de la intervención. Una propuesta define una intención, selecciona un lenguaje, anticipa interlocutores y acepta revisión. No promete resolver por sí sola un problema social ni confunde sensibilización con transformación estructural.

Su aporte educativo es crear condiciones para comprender, representar, dialogar y actuar de manera situada. Esta modestia analítica protege al modelo de declaraciones grandilocuentes y permite evaluar logros alcanzables.

## Principios de diseño del ABPA

Los principios operan como criterios de decisión y no como una lista de requisitos burocráticos. Una planeación puede iniciar con alcance limitado y fortalecer progresivamente algunos componentes. Sin embargo, la ausencia conjunta de centralidad artística, integración disciplinar y evaluación del proceso indicaría que la experiencia no corresponde al ABPA.

| Principio | Implicación didáctica |
|---|---|
| 1 Pertinencia contextual | La propuesta parte de una situación que el grupo puede investigar y discutir. La cercanía no se presume: se verifica mediante conversaciones, observación o consulta a la comunidad. |
| 2 Centralidad artística | El lenguaje artístico interviene en la producción de sentido desde el inicio. No se añade después de obtener conclusiones. |
| 3 Integración con identidad disciplinar | Cada campo aporta conceptos y procedimientos necesarios. La integración construye relaciones sin borrar diferencias. |
| 4 Agencia estudiantil | El estudiantado participa en decisiones sustantivas sobre preguntas, fuentes, forma, organización y circulación. |
| 5 Proceso documentado | Las versiones, ensayos, acuerdos y revisiones se conservan como evidencias de aprendizaje. |
| 6 Evaluación para mejorar | Los criterios se conocen desde el inicio y la retroalimentación se incorpora antes del cierre. |
| 7 Ética y accesibilidad | La propuesta protege la dignidad, evita exposiciones involuntarias y ofrece distintas formas de participación. |
| 8 Socialización con propósito | La audiencia se define por su relación con el problema y no solo para exhibir el trabajo. |

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

La flexibilidad se refiere a lenguajes, tiempos y contextos; no a prescindir de su arquitectura pedagógica.

La escala del modelo es variable. Puede desarrollarse en una secuencia breve de seis a ocho sesiones, en una unidad de varias semanas o en un proyecto trimestral. La duración depende de la complejidad de la pregunta, el número de campos involucrados, las técnicas que deban enseñarse y el grado de participación pública. La decisión debe proteger tiempos de investigación, experimentación y revisión. Reducir todo a una sesión de producción suele privilegiar la ejecución y empobrecer el análisis.

## Fases del Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas

### Fase 1 Planeación interdisciplinaria

La primera fase delimita la situación, formula la pregunta articuladora y construye la matriz curricular. El equipo docente identifica aprendizajes prioritarios, saberes previos, recursos disponibles, riesgos éticos y posibles interlocutores.

También explora lenguajes artísticos compatibles con el problema, sin cerrar de antemano la solución formal. La pregunta debe ser comprensible, discutible y productiva; no puede responderse copiando información ni debe exigir que el alumnado confirme una opinión del profesorado.

La planeación incluye una evaluación diagnóstica. Conversaciones, ejercicios breves, análisis de imágenes o mapas de ideas permiten conocer concepciones y experiencias. Estos datos orientan la complejidad de los apoyos. Asimismo, se establece una cronología compartida, se acuerdan responsabilidades docentes y se anticipan materiales accesibles. Cuando existe colaboración entre asignaturas, conviene identificar momentos de conexión y evitar que cada docente asigne tareas independientes que compitan por tiempo.

El resultado de la fase es un encuadre abierto: pregunta, propósitos, aportes disciplinares, opciones de lenguaje, audiencia, productos de proceso y criterios preliminares. Este encuadre se presenta al grupo para ser discutido. La participación estudiantil puede modificar la pregunta, proponer subtemas o señalar cuidados que el equipo no había considerado. El contrato pedagógico comienza así con una conversación sobre sentido y no con un listado de actividades.

### Fase 2 Desarrollo disciplinar e indagación

En la segunda fase se construyen los recursos conceptuales y técnicos necesarios. Cada disciplina desarrolla sus aportes mediante lectura, observación, experimentos, análisis de fuentes, entrevistas, recorridos o resolución de problemas.

Paralelamente, el área artística introduce referentes y ejercicios de exploración. No se busca agotar programas completos, sino seleccionar conocimientos cuya movilización resulte indispensable para la pregunta.

La calidad de las fuentes debe enseñarse de manera explícita. El alumnado aprende a diferenciar testimonio, dato, interpretación y opinión; registra procedencia y contrasta perspectivas. Cuando se utilizan imágenes, música o textos de otras personas, se abordan autoría, licencias y atribución. Estas prácticas vinculan alfabetización informacional y ética de la creación. La bitácora registra no solo información encontrada, sino dudas, cambios de comprensión y relaciones entre campos.

La indagación culmina en una primera hipótesis de comunicación: qué se quiere hacer visible, cuestionar o comprender; para quién; y mediante qué experiencia. La hipótesis es provisional y se somete a crítica. En este punto puede elaborarse un mapa que relacione conceptos, evidencias, decisiones formales y efectos esperados.

Si un elemento del PEA no puede justificarse por la pregunta o por una intención artística, debe revisarse.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

### Fase 3 Creación colectiva y producción del PEA

La tercera fase transforma la indagación en decisiones artísticas. Los equipos generan alternativas, elaboran bocetos o prototipos, prueban materiales y seleccionan una ruta. El proceso necesita momentos divergentes, donde se amplían opciones, y momentos convergentes, donde se comparan según criterios.

La elección no se resuelve por mayoría automática: se argumenta en relación con intención, audiencia, recursos, accesibilidad y cuidado ético.

La producción se organiza mediante roles flexibles y visibles. Una tabla de responsabilidades puede incluir tareas, tiempos, apoyos y evidencias. Los roles rotan cuando sea posible para evitar que una sola persona concentre la actividad creativa y el resto realice labores auxiliares.

El docente observa la interacción, realiza demostraciones técnicas breves y ofrece retroalimentación durante el trabajo. Las revisiones parciales permiten corregir antes de que el costo material o emocional del cambio sea demasiado alto.

El PEA puede ser una exposición, intervención espacial, performance, pieza sonora, mural, libro de artista, documental, animación, instalación, recorrido, archivo comunitario u obra híbrida. El formato se elige por su capacidad para pensar y comunicar el problema, no por tendencia o espectacularidad.

La austeridad material puede ser una decisión estética y ética. La calidad del trabajo depende más de la coherencia y la elaboración que de la tecnología disponible.

### Fase 4 Socialización mediación y diálogo

Socializar no equivale únicamente a exhibir. La fase diseña la relación entre propuesta y audiencia: se prepara un texto curatorial o explicación accesible, se definen formas de recorrido, se anticipan preguntas y se crean mecanismos de respuesta.

El alumnado asume funciones de mediación y aprende a explicar sus decisiones sin clausurar la interpretación. La audiencia puede estar formada por otros grupos, familias, docentes, actores comunitarios o públicos digitales protegidos.

La recepción genera información pedagógica. Comentarios, preguntas, observaciones de uso o conversaciones pueden registrarse con consentimiento. Estos materiales no se convierten en prueba automática de impacto; ayudan a reconocer qué se comunicó, qué produjo ambigüedad y qué nuevas preguntas surgieron.

Una propuesta controvertida requiere condiciones de diálogo y reglas de respeto. El objetivo no es obtener aprobación unánime, sino sostener una conversación informada.

La circulación digital demanda cuidados adicionales: protección de datos, autorización para imagen y voz, atribución de materiales y consideración de permanencia. La escuela debe ofrecer alternativas a quienes no desean aparecer.

La visibilidad nunca debe imponerse como requisito de participación. El producto puede compartirse mediante registros parciales, versiones anónimas o espacios internos según la naturaleza del tema.

### Fase 5 Evaluación formativa y metacognición

La evaluación acompaña todas las fases, pero al cierre integra evidencias y reconstruye el proceso.

Cada equipo selecciona muestras de su trayectoria y explica cambios entre versiones. La autoevaluación responde qué comprendió, qué decisión fue decisiva, qué dificultad persistió y cómo utilizaría lo aprendido en otra situación. La coevaluación se apoya en criterios y distingue descripción, valoración y sugerencia.

La valoración docente triangula producto, documentación y reflexión. Un PEA técnicamente modesto puede mostrar comprensión profunda;

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

otro muy pulido puede depender de una persona o de recursos externos sin apropiación conceptual. Por ello, la calificación, cuando sea necesaria, distribuye peso entre dimensiones.

Los criterios deben admitir múltiples soluciones y describir niveles de logro sin prescribir una estética única.

El cierre también evalúa el diseño pedagógico. El equipo docente revisa la pertinencia de la pregunta, la contribución de cada campo, la suficiencia de los apoyos, la participación efectiva y los cuidados éticos.

Esta evaluación permite ajustar futuras iteraciones. El ABPA se concibe como metodología perfectible: cada aplicación produce conocimiento sobre condiciones, obstáculos y decisiones de mediación.

| Fase | Pregunta orientadora | Evidencias |
|---|---|---|
| 1 Planeación | ¿Qué problema justifica integrar saberes y crear? | Diagnóstico matriz curricular encuadre |
| 2 Indagación | ¿Qué necesitamos comprender y aprender a hacer? | Fuentes notas ejercicios técnicos mapa conceptual |
| 3 Creación | ¿Qué forma expresa y problematiza mejor lo comprendido? | Bocetos prototipos acuerdos versiones bitácora |
| 4 Socialización | ¿Cómo dialogará la propuesta con su audiencia? | PEA mediación registro de recepción |
| 5 Evaluación | ¿Qué aprendimos cómo cambió el trabajo y qué sigue? | Portafolio rúbrica autoevaluación reflexión docente |

## Ejemplo de diseño para educación secundaria

## Memorias del agua una propuesta artística interdisciplinaria

Para mostrar la operatividad del modelo se presenta un ejemplo hipotético dirigido a segundo grado de secundaria. No constituye una aplicación reportada ni permite afirmar efectos en estudiantes. Su función es comprobar la congruencia entre pregunta, categorías, actividades, evidencias y evaluación. La situación de partida es la experiencia desigual del agua en la comunidad: disponibilidad, usos cotidianos, memoria de cuerpos de agua, contaminación y formas de cuidado.

La pregunta articuladora es: ¿cómo podemos hacer perceptibles las historias, datos y tensiones del agua en nuestra comunidad mediante una experiencia artística?

El campo de Lenguajes trabaja entrevista, relato, guion y comunicación con públicos. Saberes y pensamiento científico aborda ciclo, calidad, medición y representación de datos. Ética, naturaleza y sociedades analiza derecho al agua, territorio, responsabilidades y desigualdad. De lo humano y lo comunitario examina hábitos, acuerdos y experiencias. Artes investiga paisaje sonoro, instalación, composición visual, metáfora y recorrido. Cada aporte responde a la misma pregunta y aparece en el PEA.

Durante el diagnóstico, el grupo construye un mapa de experiencias: lugares, sonidos, recuerdos, problemas y preguntas relacionados con el agua. Se aclara que nadie está obligado a compartir situaciones familiares delicadas. Después, los equipos consultan fuentes, realizan observaciones seguras y entrevistan a personas con consentimiento.

Pueden registrar sonidos de lluvia, tuberías o recipientes, recopilar fotografías propias, comparar datos públicos y analizar representaciones artísticas del agua. La bitácora distingue datos verificables de recuerdos y opiniones.

En la creación, el grupo diseña una instalación transitable compuesta por estaciones. Una estación puede traducir datos de consumo a recipientes o marcas espaciales; otra presentar

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

relatos breves mediante audio; otra contrastar fotografías históricas y actuales; y otra invitar al público a registrar compromisos concretos. La

integración no depende de acumular elementos. El recorrido necesita una idea curatorial: por ejemplo, pasar de la memoria a la evidencia y de la evidencia a la corresponsabilidad.

Los prototipos se prueban con un grupo pequeño. Las observaciones se concentran en legibilidad, relación entre forma y contenido, accesibilidad del recorrido, duración, volumen de audio y posibles interpretaciones estigmatizantes.

Después de revisar, se socializa en la escuela. Las y los estudiantes median la experiencia, registran preguntas y solicitan comentarios breves. El cierre compara la intención con la recepción y analiza qué conocimientos fueron necesarios para tomar decisiones.

La propuesta puede realizarse con recursos sencillos: cartón, telas, recipientes limpios, impresiones, teléfonos para grabar y bocinas disponibles. Si no existe tecnología, los relatos pueden presentarse en lectura en vivo o mediante partituras gráficas.

La adaptación ilustra un principio del ABPA: el medio cambia, pero se conservan pregunta, investigación, centralidad artística, participación, documentación y evaluación.

| Campo o área | Aporte específico | Evidencia de integración |
|---|---|---|
| Lenguajes | Entrevista relato guion y mediación | Textos y audios editados para una audiencia definida |
| Saberes y pensamiento científico | Datos medición relaciones ambientales | Representación comprensible y responsable de datos |
| Ética naturaleza y sociedades | Derechos territorio actores y responsabilidades | Contraste de perspectivas sin culpabilización simplista |
| De lo humano y lo comunitario | Experiencia hábitos colaboración y cuidado | Acuerdos de participación y reflexión situada |
| Artes | Instalación paisaje sonoro composición y recorrido | La forma espacial y sonora produce significado |

## Propuesta de evaluación

La rúbrica analítica se comparte al inicio y se utiliza en dos cortes de retroalimentación. No asigna un criterio de belleza ni compara talentos previos. Valora comprensión, integración, intencionalidad, proceso, colaboración y reflexión. Cada descriptor debe leerse junto con evidencias concretas.

Para evitar una falsa precisión, la escala puede convertirse en calificación solo después de una conversación sobre el conjunto del portafolio.

La evaluación individual se diferencia de la grupal. El PEA y la coherencia curatorial pueden valorarse colectivamente; la bitácora, la contribución documentada y la reflexión permiten reconocer aprendizajes individuales.

Esta combinación reduce el problema de atribuir a todas las personas el mismo desempeño. También ofrece oportunidades de recuperación: quien tuvo dificultades técnicas puede demostrar comprensión mediante análisis, mediación o revisión argumentada.

## Hallazgos del análisis documental y discusión

El primer hallazgo es que la centralidad del arte puede resolver una tensión habitual de los proyectos interdisciplinarios: la existencia de un producto común no garantiza integración. Cuando la propuesta artística se formula como modo de indagación, las decisiones formales obligan a relacionar información, experiencia, audiencia y postura.

Esta relación ofrece un mecanismo concreto para pasar de la coordinación temática a la


Licencia
CC-By-NC-ND

construcción compartida de sentido. El aporte no consiste en afirmar que todo aprendizaje mejora por incluir arte, sino en precisar las condiciones bajo las cuales la creación puede organizar operaciones cognitivas y comunicativas.

El segundo hallazgo es que la interdisciplinariedad necesita arquitectura visible. La pregunta articuladora, la matriz de aportes y las evidencias de integración permiten identificar si cada disciplina cumple una función. Esto dialoga con Morin (2000), pero introduce una traducción didáctica: la complejidad no se alcanza acumulando perspectivas, sino construyendo relaciones y examinando sus límites. El ABPA puede contribuir a esa tarea porque una obra exige síntesis, aunque la síntesis debe conservar tensiones y no producir mensajes simplificadores.

El tercer hallazgo se refiere a la agencia. Los procesos artísticos ofrecen decisiones auténticas, pero la elección por sí sola no garantiza aprendizaje. La agencia se fortalece cuando existe conocimiento suficiente para decidir, criterios para comparar alternativas y espacios para revisar. Esta conclusión evita romantizar la espontaneidad. La enseñanza de técnicas y la intervención docente son compatibles con la autonomía si amplían las posibilidades de acción y no prescriben un resultado único.

El cuarto hallazgo es la necesidad de una evaluación múltiple. La singularidad de los productos artísticos hace inadecuado medirlos mediante una plantilla rígida, pero no impide establecer criterios. La combinación de portafolio, rúbrica, crítica, autoevaluación y observación permite valorar dimensiones distintas. Black y Wiliam (2009) y Hattie y Timperley (2007) respaldan la importancia de utilizar evidencias y retroalimentación durante el proceso. En el ABPA, revisar no es corregir un defecto al final; es parte constitutiva de crear y aprender.

El quinto hallazgo es ético. Al trabajar con experiencias, imágenes y audiencias reales, el ABPA puede ampliar la participación, pero también puede exponer, simplificar o apropiarse de voces. La pedagogía crítica pierde coherencia si utiliza historias de la comunidad sin consentimiento o convierte el dolor en espectáculo escolar. Por eso, la accesibilidad, la protección de datos, la atribución y el derecho a no participar públicamente no son asuntos administrativos: forman parte del aprendizaje sobre representación y ciudadanía.

La relación con el Plan de Estudio 2022 se observa en la articulación de campos, la problematización del contexto, el trabajo colectivo y la evaluación formativa. No obstante, la alineación normativa no debe sustituir la argumentación pedagógica. Un modelo puede emplear vocabulario curricular y continuar reproduciendo fragmentación o actividades superficiales. La aportación del ABPA reside en proponer una secuencia y herramientas que hacen examinable esa alineación.

La orientación hacia la agencia, la reflexión y la responsabilidad también dialoga con la Brújula del Aprendizaje 2030 de la OCDE (2019). Esa convergencia no implica adoptar sin crítica un marco internacional, sino reconocer un problema compartido: el alumnado necesita movilizar conocimientos, actitudes y valores ante situaciones inciertas. El ABPA concreta esa expectativa en decisiones creativas que pueden documentarse y discutirse.

La UNESCO (2006) ha defendido el acceso a la educación artística y la UNESCO (2021) plantea un nuevo contrato social basado en cooperación y bienes comunes. Estas orientaciones justifican ampliar el lugar de las artes, pero no constituyen evidencia de eficacia para una metodología particular.

De manera semejante, Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2013) advierten que las transferencias generales atribuidas a la educación artística requieren cautela. El ABPA no debe legitimarse prometiendo mejoras automáticas en todas las áreas; debe evaluarse por aprendizajes explícitos, calidad de la experiencia y condiciones de implementación.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

La propuesta también cuestiona una jerarquía escolar que separa conocimiento serio y expresión. Eisner (2002) mostró que las artes desarrollan formas de juicio que no se reducen a reglas. Incorporarlas como eje no debilita el rigor; modifica su definición. El rigor artístico implica investigación, atención a los detalles, coherencia entre intención y forma, dominio progresivo de recursos, disposición a revisar y capacidad de argumentar. Estas exigencias pueden fortalecer la cultura académica cuando se hacen visibles.

Desde la perspectiva de la inclusión, la multiplicidad de lenguajes abre diversas vías de participación. Sin embargo, no debe suponerse que todo estudiante se siente cómodo actuando, dibujando o mostrando su voz. La inclusión requiere opciones, apoyos y roles equivalentes en dignidad. También exige revisar barreras físicas, sensoriales, comunicativas y económicas. Una propuesta accesible se diseña desde el inicio; no añade adaptaciones cuando el producto ya está decidido.

La sostenibilidad institucional depende del trabajo colegiado. La coordinación entre docentes exige tiempo para planear, observar y valorar. Cuando ese tiempo no existe, puede iniciarse con una colaboración acotada entre dos áreas o con una secuencia liderada por Artes que invite aportes específicos. La expansión debe ocurrir después de analizar una primera experiencia. La escala menor no contradice el modelo; puede proteger su calidad frente a una implementación ambiciosa pero desarticulada.

En conjunto, el análisis muestra coherencia entre los fundamentos del ABPA y su desarrollo operativo: las categorías se traducen en decisiones de planeación, las fases producen evidencias y la evaluación recupera los propósitos iniciales. El modelo queda así formulado como una metodología enseñable y susceptible de revisión mediante aplicaciones posteriores.

## Limitaciones y agenda de investigación

La principal limitación del artículo es su carácter documental y propositivo. El ejemplo presentado verifica consistencia de diseño, no resultados de implementación. En consecuencia, no se atribuyen al ABPA incrementos en motivación, aprendizajes, convivencia o habilidades socioemocionales.

Tales afirmaciones requerirían datos, instrumentos, criterios de análisis y descripción del contexto. Esta delimitación corrige la tendencia a convertir expectativas pedagógicas en resultados.

Una segunda limitación es la amplitud del concepto de educación artística. Los lenguajes visuales, escénicos, musicales, corporales y audiovisuales demandan conocimientos diferentes. Futuras aplicaciones deberán describir con precisión el lenguaje, el nivel técnico, los apoyos y la experiencia docente. La flexibilidad del modelo puede ser una fortaleza, pero también dificulta comparar experiencias si no se documentan componentes comunes.

La agenda de investigación incluye estudios de diseño con ciclos sucesivos; estudios de caso que documenten decisiones e interacción; análisis de portafolios para identificar aprendizaje interdisciplinario; investigaciones sobre participación y distribución de roles; y diseños comparativos prudentes.

Sería pertinente construir instrumentos para valorar centralidad artística, integración y ética de la representación, así como examinar la sostenibilidad después del acompañamiento inicial.

También se requiere escuchar al estudiantado y a las audiencias. Entrevistas, grupos de conversación y análisis de producciones pueden mostrar qué decisiones se perciben como propias, qué apoyos son útiles y qué formas de exposición generan incomodidad.

Estas voces permitirían revisar supuestos adultos sobre motivación y expresión. La investigación debe conservar la apertura del modelo: validar no significa estandarizar hasta eliminar la diversidad de respuestas.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

## CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas se presenta como una metodología interdisciplinaria en la que el arte opera como forma de conocimiento, proceso de integración y medio de diálogo público.

Su aporte principal es ofrecer una arquitectura didáctica para pasar de principios amplios —contextualización, interdisciplinariedad, participación y evaluación formativa— a decisiones observables. Las cinco fases conectan planeación, indagación, creación, socialización y reflexión sin reducir el aprendizaje al producto final.

La revisión permite demostrar la coherencia interna del modelo. La educación artística justifica la centralidad de la percepción y la creación; la interdisciplinariedad organiza aportes necesarios; el aprendizaje situado conecta pregunta y experiencia; la pedagogía crítica introduce diálogo y responsabilidad; la creación colectiva distribuye decisiones; y la evaluación formativa documenta avances y orienta revisiones.

La matriz curricular, la bitácora, los prototipos, la mediación y el portafolio materializan esas relaciones.

El ABPA es compatible con el Plan de Estudio 2022 porque articula campos formativos, problemas del contexto y participación comunitaria. Sin embargo, su valor no depende solo de esa correspondencia.

Depende de que conserve rigor artístico y disciplinar, proteja la dignidad de quienes participan y genere evidencias que permitan valorar lo aprendido. Su flexibilidad no autoriza la improvisación; exige decisiones justificadas y condiciones institucionales realistas.

La siguiente etapa consiste en aplicar el modelo en escuelas con condiciones diversas, documentar logros y dificultades, y revisar sus componentes a partir de la experiencia. Ese proceso permitirá precisar sus alcances y consolidar su aportación metodológica a la educación secundaria.

### *Referencias*

1. Acaso, M. (2013). Reduvolution: Hacer la revolución en la educación. Paidós.
2. Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
3. Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
4. Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
5. Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.
6. Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
7. Gardner, H. (2011). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.
8. hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.
9. Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
10. OCDE. (2019). Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. OECD Publishing.
11. Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación básica. SEP.
12. UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Organización de las


Licencia
CC-By-NC-ND

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

13. UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

14. Vygotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. (Trabajo original publicado en 1934).

15. Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. OECD Publishing.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

# El Arte y la Cultura en la Formación Educativa Actual

## Art and Culture in Training Current Educational

Juan Gerardo Hernández Sánchez[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5103-0582

Citlali Donaji Alfaro Guzmán[2]

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2192-6779

DOI: 10.65299/379q2a20

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Juan Gerardo Hernández Sánchez. Licenciado en Promotor Cultural en Educación Artística por el Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes. Maestro en Arte, Cultura y Educación por el Centro Internacional de Posgrado A. C. Docente de Educación Artística.

[2] Egresada del Doctorado en Educación en el Centro Internacional de Posgrado.

## RESUMEN

La educación contemporánea se desarrolla en un escenario de acelerada transformación tecnológica, circulación transnacional de contenidos culturales, diversidad identitaria y creciente presión por demostrar resultados mediante indicadores estandarizados.

El objetivo de este artículo es analizar, desde una perspectiva documental y crítica, el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual, con especial atención a sus aportes al pensamiento crítico, la identidad cultural y los aprendizajes significativos, así como a las condiciones pedagógicas e institucionales que favorecen o limitan dichos aportes.

Se realizó una investigación cualitativa de carácter documental, sustentada en una revisión analítica de libros de referencia, artículos científicos arbitrados en español e inglés y documentos de organismos internacionales. La selección se orientó por criterios de pertinencia temática, autoridad académica, actualidad para la evidencia empírica y relevancia histórica para los fundamentos teóricos. El corpus se organizó mediante categorías de análisis y contraste: experiencia estética y cognición; creatividad y pensamiento crítico; cultura, identidad e interculturalidad; patrimonio y memoria; mediación docente, currículo y condiciones de implementación.

Palabras clave: educación artística, cultura, formación integral, pensamiento crítico, identidad cultural, aprendizaje significativo.

## ABSTRACT

Contemporary education unfolds amid rapid technological change, transnational circulation of cultural content, identity diversity, and increasing pressure to demonstrate outcomes through standardized indicators.

This article aims to analyze, from a documentary and critical perspective, the role of arts and culture in contemporary education, focusing on their contributions to critical thinking, cultural identity, and meaningful learning, as well as on the pedagogical and institutional conditions that enable or constrain such contributions.

A qualitative documentary study was conducted through an analytical review of foundational books, peer-reviewed articles in Spanish and English, and documents issued by international organizations. Sources were selected according to thematic relevance, academic authority, recency for empirical evidence, and historical significance for theoretical foundations. The corpus was organized around contrasting analytical categories: aesthetic experience and cognition; creativity and critical thinking; culture, identity, and interculturality; heritage and memory; and teacher mediation, curriculum, and implementation conditions.

Keywords: arts education, culture, comprehensive education, critical thinking, cultural identity, meaningful learning.

Fecha de recibido: 06 de octubre de 2025
Fecha de aceptado: 18 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

## INTRODUCCIÓN

La discusión sobre el lugar del arte y la cultura en la educación adquiere una relevancia particular en un momento en que las instituciones escolares deben responder simultáneamente a exigencias de innovación, inclusión, alfabetización digital, convivencia democrática y preparación para entornos laborales cambiantes.

Estas demandas no son necesariamente incompatibles, pero con frecuencia se traducen en currículos saturados y en decisiones que privilegian aquello que puede medirse con mayor facilidad.

Nussbaum (2010/2016) advirtió que el debilitamiento de las humanidades y las artes en sistemas orientados exclusivamente por la rentabilidad puede empobrecer capacidades indispensables para la vida democrática: imaginar la experiencia de otros, argumentar, examinar críticamente tradiciones y reconocer la complejidad de los problemas humanos. La cuestión, por tanto, no consiste en defender el arte como adorno de una educación ya definida por otras disciplinas, sino en preguntarse qué formas de conocimiento y experiencia quedan fuera cuando su presencia se reduce.

El problema adquiere especial relevancia porque la defensa de las artes en la escuela suele oscilar entre dos posiciones insuficientes. Una las considera complementarias frente a los aprendizajes estimados como centrales; la otra les atribuye, de manera general, efectos positivos sobre creatividad, bienestar, rendimiento o convivencia sin distinguir los mecanismos ni las condiciones que hacen posibles esos resultados.

Para superar ambas simplificaciones, el análisis se concentra en precisar qué formas de conocimiento movilizan las experiencias artísticas, cómo interviene la cultura en la construcción de significados e identidades, qué evidencia respalda los beneficios que se les atribuyen y qué condiciones curriculares, docentes e institucionales favorecen una integración educativa consistente.

En la tradición pragmatista, Dewey (1934/2008) concibió la experiencia estética como una modalidad intensificada de relación entre sujeto y entorno. Su planteamiento resulta educativo porque rompe la separación rígida entre conocer, sentir y hacer. La experiencia no es recepción pasiva: supone selección, organización, anticipación y reconstrucción de significados.

Cuando una práctica artística se incorpora a la escuela bajo esta lógica, su valor no radica únicamente en producir objetos agradables, sino en crear situaciones en las que el estudiante observa con atención, ensaya posibilidades, toma decisiones, enfrenta consecuencias y reelabora lo producido. Esta secuencia aproxima la actividad estética a una forma de indagación.

Eisner (2002/2004) desarrolló una tesis convergente al señalar que las artes enseñan a percibir cualidades, trabajar con relaciones complejas, aceptar que un problema puede admitir más de una respuesta pertinente y formular juicios cuando las reglas no bastan.

Estas ideas permiten matizar una afirmación muy repetida: que el arte “desarrolla la creatividad”. La creatividad no constituye una sustancia que se active por contacto con materiales artísticos. Requiere oportunidades para generar alternativas, criterios para valorar decisiones, conocimientos del campo y un ambiente que permita explorar sin que el error sea castigado de manera inmediata.

La revisión sistemática de Samaniego et al. (2024), basada en estudios de educación artística y diseño, encontró una presencia destacada de metodologías experienciales, interdisciplinarias y STEAM en el desarrollo del pensamiento creativo. Sin embargo, la literatura sobre creatividad y pensamiento crítico también advierte que ambas capacidades, aunque relacionadas, no son equivalentes y que su asociación varía según las medidas utilizadas, las edades y los contextos (Wechsler et al., 2023).

Esta distinción es importante para evitar inferencias automáticas y para diseñar


Licencia
CC-By-NC-ND

propuestas que combinen generación de posibilidades con examen razonado de esas posibilidades.

La dimensión cultural añade otra capa al problema. La escuela no opera fuera de la cultura: selecciona lenguajes, legitima repertorios, establece jerarquías entre saberes y transmite maneras de valorar. Bourdieu (1979/2007) mostró que el acceso a determinados bienes y códigos culturales se distribuye de forma desigual y que la institución escolar puede convertir diferencias de familiaridad cultural en diferencias de rendimiento aparentemente naturales. Desde otra perspectiva, García Canclini (1990/2010) explicó que las culturas contemporáneas se configuran mediante procesos de hibridación, circulación mediática y recomposición de fronteras entre lo culto, lo popular y lo masivo.

En consecuencia, una educación cultural pertinente no puede limitarse a transmitir un repertorio canónico ni a celebrar de manera superficial la diversidad; necesita examinar cómo se producen, circulan y disputan los significados.

Freire (1970/2011) ofrece un punto de articulación entre cultura, conocimiento y formación crítica. Su pedagogía parte de la experiencia histórica y lingüística de los educandos, no para encerrarlos en ella, sino para convertirla en objeto de lectura y problematización. El arte puede desempeñar aquí una función mediadora: imágenes, narraciones, música, teatro o producción audiovisual permiten representar situaciones, hacer visibles conflictos y ensayar interpretaciones que el discurso expositivo no siempre moviliza con la misma intensidad.

Giroux (2011/2013) prolonga esta preocupación al entender la educación como una práctica cultural y pública en la que se aprende a leer los discursos que organizan la vida social. Desde este enfoque, formar culturalmente no significa inculcar una identidad cerrada, sino ampliar la capacidad de reconocer posiciones, interrogarlas y participar en la construcción de significados compartidos.

El contexto internacional reciente refuerza la pertinencia del análisis. El Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística, adoptado en 2024, propone integrar cultura y artes en la educación formal, no formal e informal y vincula esta integración con derechos culturales, diversidad, creatividad, sostenibilidad e inclusión.

Su relevancia para este artículo no reside en usar un documento normativo como prueba empírica de eficacia, sino en mostrar que la relación entre cultura y educación ha pasado a formularse como un asunto de política educativa transversal.

La posterior guía de aplicación de la UNESCO insiste, además, en que la integración debe ser contextual, inclusiva y acompañarse de capacidades docentes e institucionales; es decir, reconoce implícitamente que no basta con declarar el valor de las artes para que este se materialice en las aulas.

El problema central puede formularse entonces de manera más precisa: ¿de qué modo y bajo qué condiciones el arte y la cultura contribuyen a una formación educativa que desarrolle pensamiento crítico, identidad cultural y aprendizajes significativos? Esta pregunta orienta la revisión y evita confundir presencia curricular con impacto educativo.

El objetivo general es analizar el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual mediante una revisión documental crítica que confronte fundamentos teóricos, evidencia empírica y orientaciones internacionales.

De manera articulada, el análisis busca: comprender las relaciones entre experiencia estética y cognición; examinar la evidencia sobre creatividad, pensamiento crítico y dimensiones socioemocionales; discutir la cultura y el patrimonio como mediaciones de identidad, memoria e interculturalidad; y precisar las condiciones curriculares y docentes necesarias para una integración no ornamental.


Licencia
CC-By-NC-ND

## METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de investigación documental, con una estrategia de revisión crítica orientada por procedimientos explícitos de búsqueda, selección, organización y contraste de fuentes. Esta modalidad resultó adecuada porque el propósito no fue calcular un tamaño de efecto único ni producir datos primarios, sino reconstruir los principales argumentos del campo, examinar la evidencia disponible y establecer relaciones entre fundamentos pedagógicos, resultados de investigación y orientaciones internacionales.

En consecuencia, el trabajo no se presenta como revisión sistemática bajo protocolo PRISMA; su rigor se sustenta en la trazabilidad de los criterios empleados y en la diferenciación entre tipos de evidencia.

La unidad de análisis estuvo integrada por obras teóricas de referencia, artículos científicos arbitrados en español e inglés y documentos institucionales directamente vinculados con la relación entre arte, cultura y educación.

Las obras de Dewey, Eisner, Freire, Bourdieu, Vygotsky, García Canclini, Banks y Nussbaum se conservaron por su función conceptual e histórica. Para actualizar la discusión se incorporaron investigaciones y revisiones recientes sobre pensamiento creativo, pensamiento crítico, aprendizaje socioemocional, identidad cultural, formación docente y enseñanza basada en artes.

La literatura en inglés se incluyó porque una parte sustantiva de la evidencia contemporánea del campo circula en revistas internacionales y porque su contraste con la producción iberoamericana permite ampliar el horizonte interpretativo.

La localización de literatura se guio por combinaciones de descriptores en español e inglés: “educación artística”, “arte y educación”, “cultura y educación”, “identidad cultural”, “patrimonio y educación”, “arts education”, “arts-based learning”, “creative thinking”, “critical thinking”, “social and emotional learning”, “culturally responsive education” y “teacher education”.

Se priorizaron artículos arbitrados, revisiones sistemáticas, publicaciones con datos bibliográficos verificables y documentos primarios de organismos internacionales. Para la evidencia empírica se privilegió literatura reciente, sin excluir trabajos anteriores cuando su relevancia conceptual o metodológica era necesaria para comprender la evolución del debate. Se excluyeron materiales de divulgación sin respaldo identificable, textos promocionales, duplicaciones y documentos cuya relación con el objetivo del estudio fuera tangencial.

El análisis se efectuó mediante una secuencia de lectura, extracción y comparación. En la primera lectura se identificaron el problema abordado, el enfoque conceptual o metodológico, la población cuando correspondía, los principales hallazgos y las limitaciones declaradas.

Posteriormente, la información pertinente se organizó en una matriz de trabajo con cinco campos: referencia, problema, enfoque o diseño, aportación al objetivo del artículo y cautelas interpretativas.

A partir de esta organización se construyeron seis categorías: experiencia estética y formas de conocimiento; creatividad, pensamiento crítico y aprendizaje; cultura, identidad e interculturalidad; patrimonio, memoria y pertenencia; dimensiones socioemocionales; y currículo, mediación docente y condiciones de implementación.

La síntesis final se realizó mediante contraste de convergencias, divergencias y vacíos, evitando equiparar frecuencia de aparición con importancia teórica. El procedimiento distinguió cuatro niveles de fuente. Las obras filosóficas y pedagógicas se utilizaron para fundamentar conceptos y problemas; no se asumieron como demostraciones empíricas de impacto. Los


Licencia
CC-By-NC-ND

estudios empíricos se examinaron atendiendo al contexto, la población, el tipo de intervención y los alcances de sus resultados.

Las revisiones sistemáticas se emplearon para valorar tendencias y heterogeneidad del campo. Los documentos de UNESCO se trataron como marcos normativos y de política educativa, no como evidencia experimental. Esta diferenciación permitió evitar dos errores frecuentes: convertir una recomendación institucional en prueba causal y generalizar resultados obtenidos en poblaciones o condiciones específicas.

La consistencia interpretativa se buscó mediante contraste entre tipos de fuente y atención deliberada a resultados que introducen matices. Cuando un argumento procedía de un autor clásico, se examinó su relación con investigación contemporánea. Del mismo modo, las afirmaciones sobre creatividad, pensamiento crítico o aprendizaje socioemocional se formularon de acuerdo con el alcance de los estudios revisados.

La literatura reciente muestra, por ejemplo, que creatividad y pensamiento crítico pueden relacionarse, pero no constituyen capacidades equivalentes; también indica que los resultados de las experiencias artísticas dependen del diseño pedagógico, la duración, la mediación docente y las características de la población. Por ello, el análisis no partió de la premisa de que toda actividad artística produce beneficios, sino de la pregunta por las condiciones bajo las cuales esos beneficios pueden sostenerse.

El estudio presenta límites propios de una revisión documental crítica. No se realizó metaanálisis, evaluación cuantitativa del riesgo de sesgo ni una búsqueda exhaustiva de toda la producción internacional; por ello, el corpus no debe interpretarse como inventario total del campo.

Asimismo, la revisión no se diseñó como protocolo sistemático de identificación y depuración con un diagrama de flujo que permitiera informar un universo documental exhaustivo; en consecuencia, no se equipara el número de referencias citadas con el número de documentos analizados ni se atribuye al corpus una representatividad estadística que el diseño no persigue.

La heterogeneidad de lenguajes artísticos, niveles educativos, duraciones e instrumentos también restringe la posibilidad de formular generalizaciones causales. Estas limitaciones se atendieron mediante criterios explícitos de pertinencia, preferencia por literatura arbitrada y fuentes primarias, verificación bibliográfica y contraste entre argumentos teóricos, estudios empíricos y revisiones. Los resultados se presentan, en consecuencia, como una síntesis crítica del conocimiento relevante para el objetivo planteado.

## DISCUSIÓN

La primera cuestión que emerge del corpus es epistemológica: qué tipo de conocimiento se produce cuando el estudiante trabaja artísticamente. Dewey (1934/2008) cuestiona la separación entre experiencia estética y experiencia ordinaria. Una obra o una práctica adquiere cualidad estética cuando las partes de la experiencia se organizan hacia una consumación significativa; por ello, la estética no es un lujo añadido al conocimiento, sino una manera de estructurar la atención y la relación con el entorno.

En educación, esta perspectiva desplaza el énfasis desde el producto final hacia el proceso de percibir, seleccionar, probar, revisar y otorgar forma. La consecuencia pedagógica es decisiva: una clase de arte centrada exclusivamente en copiar un modelo puede utilizar materiales artísticos sin generar una experiencia de indagación, mientras que una propuesta que obliga a justificar elecciones, revisar soluciones y relacionar forma con intención activa operaciones cognitivas complejas.

Eisner (2002/2004) profundiza esta idea al sostener que las artes cultivan formas de


Licencia
CC-By-NC-ND

pensamiento vinculadas con el juicio cualitativo. En numerosos problemas escolares se enseña que existe una respuesta correcta previamente definida; en la producción artística, en cambio, el estudiante debe aprender a reconocer cuándo una relación visual, sonora, corporal o narrativa funciona de acuerdo con un propósito que puede modificarse durante el proceso.

La incertidumbre no desaparece, se vuelve parte del aprendizaje. Este rasgo es especialmente pertinente para la educación contemporánea porque muchos problemas sociales y profesionales exigen decidir con información incompleta, comparar alternativas y asumir que diferentes soluciones pueden ser defendibles. El valor educativo del arte no consiste en reemplazar el razonamiento lógico, sino en ampliar el repertorio de modos de razonamiento.

Vygotsky (1930/2009) permite comprender la imaginación desde una perspectiva distinta a la idea romántica del talento innato. La actividad creadora recombina elementos de la experiencia y depende, por tanto, de la riqueza de las vivencias, los lenguajes y las mediaciones culturales disponibles. Esta tesis resulta particularmente útil para la escuela: si la imaginación se nutre de la experiencia, entonces democratizar el acceso a repertorios artísticos y culturales amplía materiales para pensar y crear.

Al mismo tiempo, la producción no ocurre en vacío; utiliza signos, géneros, técnicas y convenciones aprendidas socialmente. De aquí se desprende que la educación artística necesita equilibrio entre exploración y conocimiento disciplinar. Una pedagogía que solo invita a “expresarse libremente” puede abandonar al estudiante a los recursos que ya posee, mientras que una enseñanza excesivamente prescriptiva puede impedir apropiaciones personales.

La investigación reciente sobre pensamiento creativo coincide parcialmente con estos fundamentos. Samaniego et al. (2024) revisaron 187 estudios vinculados con creatividad en educación artística y diseño y encontraron especial presencia de aprendizaje experiencial, enfoques interdisciplinarios y propuestas STEAM.

El dato es relevante porque muestra que la creatividad se estudia cada vez menos como atributo aislado y más como capacidad que se despliega en ambientes de resolución de problemas y producción. Sin embargo, una revisión amplia no autoriza a afirmar que cualquier estrategia interdisciplinaria produce creatividad.

La diversidad de definiciones e instrumentos sigue siendo un problema. Por ello, en la práctica educativa conviene especificar qué se pretende desarrollar: fluidez de ideas, originalidad, flexibilidad, elaboración, capacidad de formular problemas o producción de soluciones pertinentes.

La relación entre creatividad y pensamiento crítico merece especial atención porque ambos términos suelen aparecer juntos en discursos educativos. Wechsler et al. (2023), al revisar estudios empíricos que midieron ambas capacidades, encontraron asociaciones que iban de no significativas a altas y señalaron que la relación depende del tipo de medición y de características de las muestras.

El hallazgo cuestiona la fórmula según la cual fomentar creatividad equivale automáticamente a desarrollar pensamiento crítico. En una experiencia artística pueden generarse numerosas ideas sin someterlas a examen; del mismo modo, una actividad crítica puede evaluar opciones sin producir alternativas novedosas.

Pedagógicamente, la integración exige diseñar ciclos en los que el estudiante imagine, argumente, contraste, reciba retroalimentación, revise y vuelva a producir.

Esta secuencia aproxima la educación artística a la noción de aprendizaje significativo cuando el término se utiliza con precisión y no como sinónimo de una clase agradable. Un aprendizaje adquiere significado cuando el nuevo contenido puede relacionarse de manera sustantiva con estructuras de conocimiento y experiencia


Licencia
CC-By-NC-ND

previas, y cuando el estudiante comprende las relaciones que organiza.

Las artes ofrecen recursos particularmente fértiles para construir esas conexiones porque permiten traducir conceptos entre lenguajes. Representar visualmente una idea histórica, construir una escena teatral sobre un conflicto social o producir una composición sonora a partir de patrones matemáticos no garantiza comprensión, pero puede obligar a reorganizar el contenido para expresarlo en otra forma. Esa transformación hace visibles interpretaciones y errores que una repetición verbal puede ocultar.

El potencial interdisciplinario, no obstante, plantea un riesgo: instrumentalizar el arte hasta vaciarlo de su especificidad. Si la música solo se usa para memorizar datos, la pintura para decorar productos de otra asignatura o el teatro para "hacer divertida" una exposición, el arte queda subordinado a fines externos.

La integración curricular más sólida conserva preguntas y criterios propios de los lenguajes artísticos. Un proyecto interdisciplinario de calidad no utiliza las artes como envoltura, sino que permite que modos de observación, composición, interpretación y representación transformen la comprensión del tema común.

Esta distinción es coherente con Eisner y con las revisiones contemporáneas sobre arts-based learning: el aporte aparece cuando el lenguaje artístico participa en la producción de conocimiento, no cuando funciona únicamente como recurso motivacional.

En la formación docente, Møller-Skau y Lindstøl (2022) realizaron una revisión sistemática de estudios sobre enseñanza y aprendizaje basados en artes. Su síntesis identificó cambios en emociones, disposición para actuar y actitudes de futuros docentes, y propuso que estas experiencias abren posibilidades epistemológicas.

El interés de este hallazgo para el presente objetivo es doble. Primero, muestra que la mediación artística puede afectar no solo conocimientos declarativos, sino maneras de posicionarse ante la práctica. Segundo, recuerda que los docentes necesitan experimentar ellos mismos procesos artísticos reflexivos si se espera que los incorporen con sentido pedagógico.

La formación basada únicamente en técnicas de "actividades creativas" corre el riesgo de producir recetas desconectadas de una comprensión del porqué y para qué de la experiencia estética.

El componente socioemocional constituye otra línea importante, aunque requiere cautela. Freedman et al. (2022) mapearon investigación sobre aprendizaje social y emocional en educación artística y mostraron un campo en expansión, pero también la necesidad de fortalecer la base empírica y la claridad conceptual.

El arte puede ofrecer condiciones para reconocer emociones, elaborar experiencias y considerar perspectivas ajenas, especialmente cuando se trabaja con narrativas, imágenes o representaciones que permiten cierta distancia simbólica.

No obstante, sería excesivo atribuir a las artes por sí solos resultados terapéuticos o de bienestar. La educación artística no es equivalente a intervención clínica, y sus efectos dependen de la seguridad del ambiente, la competencia docente, la continuidad y la forma en que se acompañan las interpretaciones.

Esta precisión es necesaria porque el discurso de la "formación integral" puede volverse tan amplio que pierda capacidad analítica. Decir que el arte desarrolla lo cognitivo, emocional, social, ético y creativo solo es útil si se explican mecanismos y condiciones.

En el plano cognitivo, la producción y apreciación pueden demandar atención a relaciones cualitativas, interpretación simbólica y juicio. En el plano socioemocional, ciertas prácticas favorecen expresión, escucha y perspectiva.


Licencia
CC-By-NC-ND

En el plano social, proyectos colectivos exigen negociación y coordinación. En el plano ético, las obras pueden abrir preguntas sobre responsabilidad, memoria o representación. Ninguna de estas dimensiones aparece de manera automática; cada una requiere decisiones didácticas específicas y formas de evaluación coherentes.

La cultura, por su parte, no debe ser tratada como un inventario de manifestaciones. Bourdieu (1979/2007) mostró que los repertorios culturales están atravesados por relaciones de poder y por desigualdades en la distribución del capital cultural. La escuela puede ampliar horizontes, pero también puede presentar como neutral un canon que favorece a quienes ya dominan sus códigos.

Esta tensión obliga a revisar qué obras se seleccionan, qué formas de lenguaje se consideran legítimas y qué conocimientos comunitarios quedan fuera. Una educación cultural democrática no resuelve el problema sustituyendo un canon por otro; necesita enseñar a comprender cómo se construyen los criterios de legitimidad y, simultáneamente, garantizar acceso a repertorios diversos que ningún estudiante debería recibir solo por herencia familiar.

García Canclini (1990/2010) aporta herramientas para analizar una realidad en la que los estudiantes consumen y producen cultura a través de circuitos híbridos. Las fronteras entre alta cultura, cultura popular y cultura mediática son porosas; una misma persona puede transitar entre música tradicional, series globales, videojuegos, memes, festividades locales y contenidos de plataformas. Ignorar esta ecología cultural vuelve artificial la enseñanza.

Sin embargo, incorporar referentes juveniles sin análisis tampoco garantiza pertinencia. El reto consiste en convertirlos en objetos de lectura: quién produce, qué códigos utiliza, qué modelos de género o éxito reproduce, cómo circula, qué economía lo sostiene y cómo dialoga o entra en tensión con tradiciones locales.

La digitalización intensifica este desafío. Hoy la producción cultural cotidiana está mediada por algoritmos de recomendación, edición accesible, inteligencia artificial generativa y plataformas que convierten la atención en valor económico. En este contexto, la alfabetización artística se aproxima a la alfabetización mediática. Analizar composición, montaje, apropiación, autoría, estilo y circulación ayuda a comprender que las imágenes y narrativas digitales no son transparentes.

La educación artística puede aportar herramientas para preguntar cómo se construye una representación y qué efectos produce. A su vez, la educación cultural aporta el contexto para reconocer que tecnologías aparentemente universales operan sobre lenguajes, archivos y jerarquías históricas.

El Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística de 2024 resulta significativo precisamente porque amplía la mirada más allá de la asignatura de artes. El documento vincula educación cultural y artística con derechos humanos y culturales, diversidad, patrimonio, creatividad, sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida.

Su enfoque permite distinguir entre enseñar artes, enseñar a través de las artes y construir entornos educativos culturalmente pertinentes. Estas modalidades pueden coexistir, pero no son intercambiables. La primera exige conocimientos disciplinares; la segunda utiliza procesos artísticos como mediación para otros aprendizajes; la tercera revisa el conjunto de relaciones entre currículo, contexto, identidad y participación cultural.

La identidad cultural aparece entonces como proceso y no como esencia. En educación, hablar de identidad exige evitar dos extremos: la homogeneización, que supone una cultura común sin diferencias, y el esencialismo, que atribuye a cada grupo rasgos fijos.

Banks (2015) ha mostrado que la educación multicultural implica transformar contenidos,


Licencia
CC-By-NC-ND

procesos de construcción del conocimiento y condiciones de equidad, no simplemente añadir celebraciones de grupos diversos. Desde esta perspectiva, el arte puede funcionar como archivo de experiencias y como espacio de negociación identitaria.

Una canción, un bordado, una fotografía familiar o una pieza de arte contemporáneo pueden ser leídos como producciones situadas, atravesadas por migraciones, género, clase, territorio y memoria.

La investigación de Martínez Estrada, Best Rivero y González Pérez (2021) sobre identidad cultural desde la educación artística ilustra la preocupación por convertir este vínculo en objeto didáctico. Su relevancia no está en generalizar un modelo específico a todos los contextos, sino en mostrar que la identidad puede trabajarse mediante secuencias pedagógicas intencionales.

Esto implica seleccionar problemas, repertorios y prácticas que permitan al estudiante reconocer continuidades y transformaciones, comparar perspectivas y producir representaciones propias. La identidad se fortalece no solo mediante afirmación, sino también mediante comprensión histórica y capacidad de explicar por qué ciertas prácticas son significativas.

El patrimonio cultural ofrece un terreno privilegiado para este trabajo. La educación patrimonial puede vincular historia, memoria, territorio, artes y participación comunitaria. Sin embargo, su potencial crítico depende de que el patrimonio no se presente como un conjunto de objetos intocables.

Todo proceso de patrimonialización selecciona: algo se conserva, se nombra, se exhibe y se transmite mientras otras memorias quedan en segundo plano. Enseñar patrimonio implica, por tanto, preguntar quién decide qué merece conservarse, qué relatos acompañan a los bienes y cómo cambian sus significados. Esta mirada convierte museos, archivos, edificios, fiestas, lenguas y prácticas artesanales en fuentes para investigar la sociedad.

El riesgo de la folklorización aparece cuando la diversidad cultural se reduce a vestimenta, gastronomía, danza o efemérides descontextualizadas. Tales expresiones pueden ser pedagógicamente valiosas, pero pierden profundidad si no se estudian sus historias, transformaciones y conflictos.

Una práctica cultural no es una pieza congelada del pasado; se modifica con migraciones, mercados, políticas públicas y apropiaciones. Por ello, el patrimonio vivo puede ser un punto de encuentro entre generaciones y un laboratorio para analizar continuidad y cambio. La participación de portadores de saberes, artistas locales, colectivos y familias puede enriquecer el currículo, siempre que se evite convertir a las comunidades en objetos exóticos de observación.

La interculturalidad añade una dimensión relacional. No basta con que diferentes culturas estén representadas en el aula; importa cómo se establecen las relaciones entre sus saberes y sujetos. Una pedagogía intercultural exige condiciones de diálogo en las que las diferencias puedan expresarse sin que una voz sea tratada de antemano como medida universal de las demás.

El arte puede facilitar este encuentro porque permite aproximarse a experiencias complejas sin reducirlas inmediatamente a proposiciones abstractas. Pero también puede reproducir apropiaciones o estereotipos. De ahí la importancia de enseñar procedencia, contexto, autoría y relaciones de poder, especialmente cuando se trabajan símbolos de pueblos indígenas o comunidades históricamente subordinadas.

Freire (1970/2011) resulta especialmente pertinente para comprender esta relación entre cultura y diálogo. La lectura del mundo precede y acompaña la lectura de la palabra; los sujetos llegan a la escuela con interpretaciones construidas en su experiencia.

Una educación artística inspirada en esta idea no parte de una hoja en blanco, sino de repertorios visuales, sonoros y narrativos ya


Licencia
CC-By-NC-ND

presentes en la vida del estudiante. El trabajo pedagógico consiste en hacerlos visibles, problematizarlos y ponerlos en relación con otros repertorios. Así, la cultura de origen no es ni obstáculo que deba superarse ni límite que no pueda cruzarse, sino punto de partida para ampliar la comprensión.

Giroux (2011/2013) subraya la dimensión pública de esta tarea. La cultura educa también fuera de la escuela mediante medios, industrias del entretenimiento, publicidad y plataformas. Por ello, la educación cultural debe formar capacidades para leer críticamente esos espacios.

En este punto, las artes contemporáneas ofrecen recursos valiosos porque con frecuencia trabajan con apropiación, archivo, intervención, performance y crítica institucional. Incorporarlas permite discutir no solo "qué significa una obra", sino quién puede hablar, qué se considera arte, cómo se construye una audiencia y qué instituciones legitiman determinadas prácticas. Tales preguntas conectan educación estética con ciudadanía cultural.

La ciudadanía cultural no debe confundirse con adhesión a una identidad nacional homogénea. Implica posibilidad de acceder, participar, producir y disputar significados en la vida cultural. En sociedades diversas, la educación puede ampliar esta ciudadanía cuando garantiza contacto con bienes culturales, desarrolla lenguajes para interpretarlos y reconoce la producción de los propios estudiantes. También puede restringirla cuando reserva la experiencia artística para quienes tienen recursos extracurriculares.

Desde esta perspectiva, la desigualdad en educación artística no es un asunto menor: quienes reciben menos oportunidades pierden no solo una actividad recreativa, sino acceso a formas de expresión, redes de participación y repertorios que pueden influir en trayectorias educativas y profesionales.

Esta discusión conduce al currículo. Apple (2012) ha mostrado que el conocimiento escolar es resultado de selecciones sociales y políticas; la jerarquización de asignaturas no responde únicamente a una lógica pedagógica neutral. En sistemas donde las evaluaciones de alto impacto se concentran en lectura, matemáticas y ciencias, las escuelas pueden reducir tiempo destinado a artes, aunque los documentos curriculares declaren su importancia.

El problema no se resuelve enfrentando disciplinas. Más productivo es cuestionar una concepción estrecha de calidad educativa que identifica lo importante con lo fácilmente estandarizable. Las artes también pueden evaluarse, pero requieren criterios capaces de reconocer procesos, decisiones, interpretación y desarrollo, no solo respuestas uniformes.

La evaluación constituye, de hecho, uno de los puntos más delicados. Si se califica únicamente la destreza técnica, se corre el riesgo de penalizar trayectorias desiguales de acceso previo. Si se evalúa solo participación, se transmite la idea de que en las artes no existen conocimientos ni criterios.

Una evaluación formativa puede considerar intención, exploración, uso de recursos, capacidad de revisar, argumentación de decisiones, relación con referentes y reflexión sobre el proceso. Los portafolios, bitácoras, conversaciones de crítica y presentaciones comentadas permiten documentar aprendizaje sin reducirlo a una única medida. Esta forma de evaluación también hace visible que la creatividad no equivale a ocurrencia espontánea: incluye trabajo, revisión y conocimiento del campo.

La mediación docente es la condición que atraviesa todas las dimensiones anteriores. Un mismo recurso artístico puede producir aprendizajes muy distintos según las preguntas, el tiempo de exploración, la retroalimentación y la relación con el contexto. La evidencia revisada en formación docente indica que trabajar con artes puede modificar actitudes y disposiciones, pero también revela la necesidad de preparar a


Licencia
CC-By-NC-ND

los profesores para manejar incertidumbre y procesos abiertos.

Muchos docentes han sido formados en modelos donde enseñar significa controlar respuestas; una práctica artística de indagación exige tolerar resultados no previstos sin renunciar a la orientación pedagógica.

La formación profesional debería incluir, por ello, tres componentes articulados. El primero es experiencia directa con lenguajes artísticos: no para convertir a todo docente en artista profesional, sino para comprender desde dentro las dificultades de crear, interpretar y revisar.

El segundo es conocimiento didáctico: saber formular consignas, secuenciar procesos, ofrecer retroalimentación y evaluar. El tercero es conocimiento cultural y ético: reconocer procedencias, evitar estereotipos, discutir apropiación y trabajar con comunidades de manera respetuosa. Cuando alguno falta, la integración se debilita. La técnica sin reflexión puede volverse manualidad; la teoría sin experiencia puede producir discursos abstractos; la apertura cultural sin herramientas didácticas puede quedar en buenas intenciones.

La disponibilidad de recursos también importa, aunque no debe reducirse a equipamiento costoso. Las artes requieren tiempo, espacio, materiales y acceso a repertorios, pero pueden desarrollarse con medios modestos cuando existe diseño pedagógico.

Lo que sí resulta difícil sustituir es la continuidad. Proyectos aislados, festivales anuales o actividades conmemorativas pueden ser valiosos, pero no construyen por sí mismos capacidades sostenidas. La educación artística necesita progresión: aprender a observar, usar técnicas, conocer referentes, formular intenciones y revisar producciones a lo largo del tiempo. Del mismo modo, la educación cultural requiere acumulación de experiencias de diálogo y análisis, no eventos ocasionales de “diversidad”.

La colaboración con instituciones culturales puede ampliar las oportunidades. Museos, centros culturales, bibliotecas, archivos, agrupaciones artísticas y portadores de patrimonio poseen recursos que la escuela no siempre puede reproducir. Sin embargo, la visita escolar solo adquiere profundidad cuando se integra a una secuencia antes, durante y después.

Preparar preguntas, investigar el contexto, registrar observaciones y producir respuestas posteriores convierte la salida en experiencia educativa. La colaboración más sólida ocurre cuando docentes y agentes culturales diseñan juntos y reconocen que sus saberes son distintos pero complementarios.

La tecnología abre posibilidades similares. Herramientas de edición de audio, video e imagen, recorridos virtuales, archivos digitalizados y plataformas de publicación permiten que estudiantes produzcan y compartan con audiencias reales. La inteligencia artificial generativa introduce además preguntas sobre autoría, originalidad, entrenamiento con obras preexistentes y criterios de valoración.

En lugar de ignorar estas tecnologías o aceptarlas sin crítica, la educación artística puede convertirlas en objeto de análisis. Comparar decisiones humanas y generadas, documentar procesos, discutir derechos y sesgos y examinar qué significa “crear” cuando una herramienta propone resultados son problemas plenamente artísticos y culturales.

Esta situación refuerza una idea central: el arte en la escuela no se justifica porque sea inmune a la tecnología, sino porque ofrece un campo privilegiado para pensar críticamente la relación entre técnica, intención y significado. La facilidad para producir imágenes no elimina la necesidad de alfabetización visual; la aumenta.

Cuanto más abundantes son las representaciones, más importante resulta comprender encuadre, selección, estilo, contexto y circulación. La educación cultural, a su vez, ayuda a situar la novedad tecnológica dentro de historias más largas de reproducción, apropiación y cambio de los medios.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/379q2a20
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

Las políticas educativas deben atender también la equidad de acceso. Si las artes se desplazan al ámbito extracurricular, las familias con mayor ingreso pueden compensar mediante clases privadas, visitas, instrumentos o viajes, mientras otras dependen casi por completo de la escuela.

Esta desigualdad confirma la pertinencia del argumento de Bourdieu sobre capital cultural y obliga a mirar la educación artística como cuestión de justicia educativa. Ofrecer experiencias de calidad en la escuela pública no garantiza por sí solo igualdad social, pero reduce la dependencia del origen familiar para acceder a ciertos lenguajes y espacios culturales.

En este punto, el Marco de UNESCO de 2024 y su guía de aplicación posterior aportan una orientación útil: la educación cultural y artística debe ser inclusiva, contextualizada y articulada con formación docente, alianzas y políticas. Su principal aporte para la discusión es desplazar el debate de la defensa retórica hacia la implementación.

Si los países reconocen formalmente el valor de cultura y artes, el siguiente problema es cómo traducir ese reconocimiento en tiempo curricular, recursos, formación, evaluación y acceso. La brecha entre declaración y práctica constituye uno de los hallazgos más persistentes de la literatura revisada.

El análisis permite además cuestionar la oposición entre excelencia artística e inclusión. Una educación inclusiva no exige renunciar a la calidad ni a la enseñanza de técnicas; exige diversificar rutas de participación y evitar que un único tipo de habilidad previa determine quién puede aprender.

La excelencia puede entenderse como desarrollo riguroso respecto del punto de partida, claridad de intención, dominio progresivo de recursos y capacidad de reflexión. Esta concepción permite mantener expectativas altas sin convertir la clase en un filtro para seleccionar a quienes ya muestran talento.

La participación de estudiantes con distintas capacidades también obliga a ampliar la idea de lenguaje artístico. Movimiento, sonido, tacto, imagen, palabra y tecnologías de apoyo ofrecen múltiples modos de expresión.

La accesibilidad no debe añadirse al final, sino incorporarse al diseño. Cuando una actividad admite distintas formas de percibir y producir, puede enriquecer el aprendizaje de todo el grupo. Este principio coincide con una visión de la educación artística como campo multimodal y cuestiona la dependencia exclusiva de instrucciones verbales o productos uniformes.

La discusión sobre arte, cultura y educación desemboca así en una concepción más exigente de formación integral. Integral no significa sumar dimensiones en una lista, sino reconocer que pensamiento, emoción, cuerpo, memoria, identidad y relación social se entrelazan en la experiencia educativa.

Las artes hacen visible esa interdependencia porque una producción requiere simultáneamente percepción, decisión, conocimiento, afecto y relación con convenciones culturales. La cultura proporciona los marcos dentro de los cuales esas producciones adquieren sentido. Por eso, separar radicalmente arte y cultura empobrece el análisis: toda práctica artística es cultural, aunque no toda práctica cultural sea artística.

La revisión también muestra que los argumentos más sólidos no necesitan atribuir a las artes beneficios ilimitados. Su defensa académica gana rigor cuando reconoce límites. No existe evidencia para sostener que cualquier actividad artística mejore automáticamente el rendimiento general, cure problemas emocionales o produzca ciudadanía democrática.

Sí existe fundamento teórico y evidencia empírica para afirmar que determinadas experiencias artísticas, diseñadas con continuidad y reflexión, pueden favorecer procesos de creatividad, interpretación, expresión, perspectiva y aprendizaje; y que una


Licencia
CC-By-NC-ND

educación culturalmente pertinente puede fortalecer identidad, pertenencia y comprensión de la diversidad. La diferencia entre ambas formulaciones es esencial para evitar retórica y orientar decisiones pedagógicas verificables.

Una cuestión adicional es la relación entre educación artística y transferencia de aprendizajes. Durante años, parte de la defensa pública de las artes se apoyó en la expectativa de que estudiar música, teatro o artes visuales produciría mejoras generales en otras asignaturas.

Esta estrategia tuvo una ventaja política, porque tradujo el valor de las artes al lenguaje dominante del rendimiento, pero también un costo conceptual: subordinó su legitimidad a beneficios externos. La investigación educativa contemporánea obliga a ser más precisa. Algunas experiencias muestran asociaciones con habilidades específicas, pero la transferencia lejana es difícil de demostrar y depende de semejanzas entre tareas, duración de la intervención y calidad del diseño.

Desde el objetivo de este artículo, el argumento más sólido no necesita prometer que el arte elevará por sí mismo todas las calificaciones. Su valor formativo puede defenderse por aprendizajes propios —percepción, simbolización, composición, interpretación, juicio, producción cultural— y por transferencias cercanas que ocurren cuando esas operaciones se hacen explícitas y se conectan deliberadamente con otros problemas.

Esta precisión modifica también la manera de planear proyectos interdisciplinarios. Si se espera que una experiencia artística contribuya a la comprensión de un contenido de historia, ciencias o lengua, el docente debe identificar la operación común.

Por ejemplo, observar variaciones de forma y patrón puede relacionarse con clasificación científica; construir una puesta en escena de un conflicto histórico puede exigir interpretar fuentes y posiciones; diseñar una pieza visual sobre datos ambientales puede requerir seleccionar, jerarquizar y representar información.

La transferencia no se produce porque dos asignaturas aparezcan juntas en un proyecto, sino porque el estudiante reconoce y utiliza una forma de razonamiento en más de un contexto. Hacer visible esa relación mediante preguntas metacognitivas —qué decisión tomaste, qué evidencia utilizaste, qué cambió al representar la idea de otro modo— fortalece la posibilidad de que el aprendizaje trascienda la actividad concreta.

El lugar del error es otra aportación relevante. En modelos de enseñanza orientados a respuestas correctas, el error suele aparecer como desviación que debe eliminarse. En los procesos artísticos, un resultado imprevisto puede convertirse en información para decidir el siguiente paso. Esto no significa romantizar cualquier error, sino aprender a distinguir entre accidente productivo, problema técnico y decisión que necesita revisión.

La práctica de bocetar, ensayar, editar y volver a intentar introduce una temporalidad pedagógica distinta: el producto se entiende como versión y el aprendizaje como proceso acumulativo. Tal enfoque puede fortalecer autonomía porque el estudiante deja de esperar que el docente indique cada corrección y desarrolla criterios para diagnosticar su propio trabajo.

Para que esto ocurra, la retroalimentación debe describir relaciones y formular preguntas, no limitarse a juicios globales como “bonito”, “creativo” o “mal hecho”.

La crítica colectiva, habitual en distintos campos artísticos, puede convertirse en una práctica de argumentación si se conduce con reglas claras. Comentar una obra de un compañero obliga a separar preferencia personal de observación fundamentada, utilizar vocabulario específico y considerar la intención del autor.


Licencia
CC-By-NC-ND

Quien recibe comentarios aprende a escuchar interpretaciones que no controla y a decidir cuáles incorporará. Esta dinámica es formativamente rica porque muestra que el significado se construye en relación con audiencias y contextos. Sin embargo, también puede producir exposición o competencia si el ambiente no es seguro.

La mediación docente debe enseñar formas de crítica respetuosa, distinguir persona y producción y evitar que la autoridad del grupo silencie propuestas minoritarias. De este modo, la educación artística puede contribuir a prácticas democráticas concretas: escuchar, argumentar, disentir y revisar sin convertir la diferencia en descalificación.

La experiencia corporal merece mayor atención en esta discusión. Gran parte de la escolaridad moderna ha privilegiado actividades sedentarias y lenguajes verbales, como si el cuerpo fuera un soporte secundario del pensamiento. Danza, teatro, performance, música y prácticas visuales manuales recuerdan que aprender también implica ritmo, gesto, coordinación, espacialidad y memoria corporal.

Esta dimensión no debe reducirse a “descargar energía”. El cuerpo produce y comunica conocimiento: una postura modifica el sentido de una escena, una secuencia de movimiento organiza temporalidad y una técnica manual incorpora saberes que no siempre pueden describirse completamente antes de ejecutarse. Reconocer esta dimensión amplía la formación integral y resulta especialmente pertinente para estudiantes que encuentran barreras en formas exclusivamente lingüísticas de participación.

La pluralidad de lenguajes también permite revisar el concepto de inclusión. Una escuela inclusiva no consiste solo en permitir que todos estén presentes, sino en ofrecer modos diversos de acceder, participar y demostrar aprendizaje. Las artes pueden contribuir porque trabajan con combinaciones de imagen, sonido, movimiento, objeto y palabra.

No obstante, la multimodalidad por sí sola no elimina barreras. Una actividad visual puede excluir a quien no cuenta con adaptaciones; una actividad musical puede depender de habilidades motoras específicas; una representación pública puede ser difícil para estudiantes con determinadas necesidades. El criterio debe ser diseñar alternativas equivalentes y mantener el propósito formativo. La flexibilidad de medios es una fortaleza de las artes cuando se acompaña de planificación accesible.

Otro eje es la relación entre producción y apreciación. En ocasiones la educación artística se divide entre “hacer” y “conocer obras”, como si fueran procesos separados. La revisión teórica sugiere que se potencian mutuamente. Producir permite comprender desde dentro problemas de material, forma y decisión; apreciar ofrece repertorios, conceptos y soluciones históricas que amplían lo que el estudiante puede imaginar.

Una enseñanza exclusivamente productiva corre el riesgo de repetir fórmulas conocidas; una enseñanza exclusivamente expositiva convierte el arte en historia de objetos ajenos. El diálogo entre ambas dimensiones permite preguntar cómo resolvieron otros artistas problemas semejantes, qué convenciones utilizaron, por qué fueron significativas en su tiempo y qué puede aprenderse de ellas sin imitarlas mecánicamente.

La selección de repertorios requiere un criterio igualmente riguroso. Ampliar el canon no significa reemplazar obras históricamente reconocidas por un conjunto de ejemplos elegidos solo para cumplir cuotas de representación. Significa construir relaciones que permitan estudiar tradiciones dominantes, producciones locales, arte popular, culturas indígenas, prácticas contemporáneas y medios digitales con preguntas comparables sobre forma, función, contexto y circulación.

De esta manera, la diversidad no queda confinada a una semana temática. El estudiante puede observar cómo diferentes sociedades han representado el cuerpo, el territorio, lo sagrado, el poder o la vida cotidiana, y cómo esas

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/379q2a20
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

representaciones cambian cuando cambian las condiciones históricas.

En América Latina, esta perspectiva adquiere especial importancia por la coexistencia de patrimonios indígenas, afrodescendientes, europeos, mestizos y migrantes, además de fuertes desigualdades territoriales. La educación cultural puede contribuir a reconocer esta complejidad sin convertirla en relato armónico.

Las historias de intercambio incluyen también colonización, silenciamiento lingüístico, apropiación y resistencia. Trabajar artísticamente con estos procesos requiere cuidado ético y fuentes confiables. No todo símbolo puede desprenderse de su contexto y reutilizarse como decoración escolar. Investigar significado, procedencia y uso contemporáneo enseña respeto y, al mismo tiempo, fortalece competencias de investigación documental.

El vínculo entre arte y memoria social se vuelve especialmente visible cuando las comunidades han atravesado violencia, desplazamiento o transformación acelerada. Murales, fotografías, monumentos, canciones, archivos comunitarios y testimonios pueden actuar como dispositivos de memoria.

En el aula, su análisis permite estudiar cómo diferentes grupos narran un mismo acontecimiento y por qué ciertas versiones alcanzan mayor visibilidad. La finalidad educativa no es imponer una memoria oficial alternativa, sino enseñar a trabajar con fuentes, reconocer posiciones y comprender que recordar también es interpretar. Este tratamiento conecta educación artística con historia y ciudadanía sin diluir la especificidad de los lenguajes visuales, sonoros o performativos.

La relación entre cultura y sostenibilidad constituye otro desarrollo reciente. El Marco de UNESCO de 2024 vincula explícitamente educación cultural y artística con futuros sostenibles. Esta conexión puede parecer lejana si sostenibilidad se entiende solo en términos ambientales. Sin embargo, las prácticas culturales organizan formas de habitar, producir, consumir y relacionarse con el territorio.

Artesanías, arquitectura vernácula, diseño, celebraciones y conocimientos locales contienen respuestas históricas a materiales y entornos específicos, aunque no deban idealizarse. Estudiarlas permite discutir continuidad, adaptación y presión del mercado.

A la vez, el arte contemporáneo ha convertido la crisis climática en tema y material de trabajo, ofreciendo recursos para representar escalas y temporalidades difíciles de percibir en la experiencia cotidiana.

La educación artística puede aportar a esta discusión sin asumir que sensibilización equivale a cambio de conducta. Una instalación sobre residuos puede provocar reflexión, pero su efecto dependerá de la profundidad del proyecto y de las oportunidades para conectar representación con investigación y acción.

Un enfoque riguroso podría combinar datos, análisis de materiales, estudio de prácticas culturales y producción artística. Así, la obra no sustituye la evidencia científica; la traduce, problematiza o hace perceptibles dimensiones que un gráfico por sí solo no comunica. Esta colaboración entre lenguajes constituye una forma de interdisciplinariedad más exigente que la simple decoración de contenidos ambientales.

La noción de autoría también está cambiando. En prácticas comunitarias, digitales y colaborativas, la figura del autor individual convive con procesos colectivos, remix y apropiación. La escuela puede utilizar esta transformación para discutir propiedad intelectual, reconocimiento y ética. Cuando un estudiante toma una imagen de internet, modifica una obra o utiliza un generador de inteligencia artificial, no basta con preguntar si el resultado es original.

Es necesario analizar qué fuentes intervienen, qué trabajo previo se reutiliza, cómo se atribuye y qué decisiones humanas permanecen. Estas preguntas fortalecen una alfabetización cultural


Licencia
CC-By-NC-ND

indispensable para participar responsablemente en ecosistemas digitales.

La inteligencia artificial generativa intensifica la necesidad de documentar proceso. Si una herramienta puede producir en segundos una imagen técnicamente convincente, la evaluación educativa no puede basarse únicamente en apariencia final. Bitácoras, versiones, decisiones, referencias y justificaciones adquieren mayor valor.

Esta transformación puede ser pedagógicamente positiva: obliga a desplazar la atención desde el objeto terminado hacia el pensamiento que lo sostiene. También exige actualizar la formación docente para distinguir usos de exploración, edición, simulación y sustitución, y para establecer criterios de transparencia. La pregunta educativa relevante no es si la tecnología "hace arte" en abstracto, sino qué aprende el estudiante al utilizarla de determinada manera.

La discusión sobre evaluación debe incluir la autoevaluación. Cuando el estudiante compara su trabajo con criterios previamente discutidos y explica qué modificaría, desarrolla una forma de metacognición que puede ser más importante que la calificación final.

La autoevaluación no consiste en asignarse una nota, sino en aprender a mirar el propio proceso con distancia. En artes, esta capacidad se entrena al revisar bocetos, grabaciones, ensayos o versiones. La coevaluación añade otras perspectivas y enseña que los criterios pueden aplicarse de manera argumentada. Para evitar arbitrariedad, los criterios deben ser suficientemente claros para orientar y suficientemente abiertos para no uniformar resultados.

El tiempo curricular condiciona la profundidad de estos procesos. Una sesión aislada puede introducir una técnica, pero difícilmente permite investigar, producir, recibir retroalimentación y revisar. La continuidad es particularmente importante para estudiantes con poca experiencia previa, quienes necesitan familiarizarse con materiales y vocabularios antes de asumir decisiones complejas.

Cuando el tiempo se reduce, las actividades tienden a simplificarse y el producto decorativo desplaza la indagación. Por ello, la defensa curricular de las artes no debe centrarse solo en su presencia nominal, sino en la suficiencia y organización del tiempo para que exista progresión real.

La gestión escolar influye igualmente. Un director que considera las artes únicamente como apoyo para festivales puede orientar recursos y expectativas hacia productos de exhibición, dejando poco espacio para procesos experimentales que no culminan en presentaciones espectaculares.

En cambio, una cultura institucional que valora investigación, proceso y colaboración permite que el arte dialogue con otros proyectos sin perder autonomía. Esto muestra que la integración no depende exclusivamente del profesor de artes. Requiere decisiones de liderazgo, horarios, espacios, materiales y reconocimiento del trabajo pedagógico que ocurre antes de una exposición o presentación pública.

Las familias y comunidades también intervienen en la valoración. En contextos donde las artes se perciben como poco útiles para el futuro laboral, los programas educativos necesitan comunicar con claridad qué se aprende y cómo se evalúa. Esta comunicación debe evitar promesas exageradas.

Explicar que el estudiante aprende a observar, planificar, producir, colaborar, interpretar y argumentar ofrece una descripción más concreta que afirmar simplemente que "se vuelve creativo". Las muestras de proceso, portafolios comentados y conversaciones con familias pueden hacer visibles aprendizajes que una obra final no revela por sí sola.

La relación con el trabajo profesional merece un tratamiento similar. La educación cultural y


Licencia
CC-By-NC-ND

artística no debe justificarse únicamente por formar artistas, pero tampoco conviene ignorar que las industrias culturales y creativas constituyen campos laborales complejos. Diseño, producción audiovisual, gestión cultural, patrimonio, animación, comunicación visual, mediación museística y creación digital demandan combinaciones de competencias artísticas, tecnológicas y organizativas.

Mostrar estas trayectorias puede ampliar expectativas, especialmente en estudiantes que desconocen el campo. Aun así, el valor de la educación artística excede la empleabilidad: forma capacidades de participación cultural que pertenecen a toda persona, independientemente de su profesión.

Finalmente, la investigación educativa sobre arte y cultura necesita fortalecer la descripción de contextos latinoamericanos. Buena parte de las revisiones internacionales se alimenta de estudios producidos en sistemas con recursos, tradiciones curriculares y categorías que no siempre coinciden con las realidades regionales.

Esto no invalida sus hallazgos, pero limita la transferencia directa. Se requieren estudios que documenten escuelas urbanas y rurales, comunidades indígenas, educación media y superior, programas comunitarios y experiencias digitales en condiciones locales. La investigación documental, como la desarrollada aquí, permite identificar categorías y preguntas; el siguiente paso consiste en observar cómo operan en escenarios concretos y qué modificaciones requieren.

La formación de públicos es otro aspecto que suele quedar fuera del currículo. Aprender arte no significa únicamente producir; también implica aprender a asistir, observar, escuchar y conversar en torno a producciones culturales. Estas prácticas construyen disposiciones que facilitan el acceso posterior a museos, conciertos, teatro, cine de autor, bibliotecas y espacios comunitarios.

Desde la perspectiva del capital cultural, este aprendizaje tiene una dimensión de equidad: las instituciones escolares pueden ofrecer códigos de acceso que algunas familias transmiten de manera cotidiana y otras no. La finalidad no es imponer hábitos de consumo cultural considerados superiores, sino ampliar la capacidad de elección.

Un estudiante que conoce diversos repertorios puede aceptar, rechazar o combinar propuestas con mayor información que quien solo ha tenido contacto con aquello que el mercado o el entorno inmediato le ofrece.

Esta ampliación de repertorios debe ir acompañada de conversación interpretativa. Preguntar “¿te gustó?” puede ser un inicio, pero no basta para construir una lectura. Preguntas sobre lo que se observa, las relaciones formales, las emociones que produce, el contexto, las decisiones del autor y las posibles interpretaciones enseñan a pasar de reacción a argumento.

La educación estética no elimina el gusto personal; lo vuelve más consciente. El estudiante puede sostener que una obra no le agrada y, al mismo tiempo, reconocer su complejidad o relevancia histórica. Esta capacidad de distinguir valoración personal, análisis y contexto constituye una forma de pensamiento crítico que puede trasladarse a otros consumos culturales y mediáticos.

La literatura y las artes narrativas ocupan un lugar particular en esta formación porque permiten ensayar perspectivas. Leer o representar una historia no equivale automáticamente a desarrollar empatía, pero puede crear condiciones para considerar motivaciones y experiencias distintas de las propias.

El efecto depende de la selección de obras y de la conversación posterior. Narrativas estereotipadas pueden reforzar prejuicios; narrativas complejas pueden cuestionarlos. Por ello, la mediación debe evitar utilizar obras solo


Licencia
CC-By-NC-ND

como “mensajes” morales. Su riqueza reside precisamente en que personajes, voces y conflictos admiten tensiones que obligan a interpretar en lugar de repetir una moraleja predeterminada.

En música ocurre algo semejante. Reducirla a acompañamiento ambiental o memorización desaprovecha su estructura como forma de pensamiento temporal. Escuchar comparativamente permite identificar patrones, variaciones, tensiones y resoluciones; interpretar exige coordinación, atención y respuesta a otros; componer obliga a organizar decisiones en el tiempo.

Además, los repertorios musicales permiten estudiar migraciones, tecnologías, identidades juveniles, mercados y apropiaciones. Una educación musical culturalmente situada puede partir de prácticas cercanas a los estudiantes y abrirlas hacia otras tradiciones, evitando tanto el desprecio por lo popular como la aceptación acrítica de todo consumo masivo.

Las artes visuales, por su parte, resultan centrales en una época en que buena parte de la información circula mediante imágenes. La alfabetización visual comprende más que reconocer elementos formales; incluye analizar quién mira, desde dónde, qué queda fuera del encuadre y qué convenciones hacen que una representación parezca natural.

Publicidad, fotografía periodística, interfaces, mapas, infografías y redes sociales pueden estudiarse junto con obras artísticas porque comparten problemas de selección y composición. Esta aproximación conecta la educación artística con la vida cotidiana y muestra que interpretar imágenes es una competencia ciudadana, no una especialidad reservada a quienes desean dedicarse profesionalmente al arte.

El teatro y las prácticas performativas aportan una dimensión relacional específica. Asumir un papel requiere comprender objetivos, circunstancias y relaciones; construir una escena exige coordinar espacio, tiempo, voz y cuerpo. En proyectos educativos, estas prácticas pueden utilizarse para explorar conflictos históricos o sociales, pero deben evitar la simplificación de experiencias sensibles.

Representar discriminación, violencia o desigualdad sin preparación puede trivializar aquello que pretende problematizar. La investigación previa, el establecimiento de límites y la reflexión posterior son indispensables. La potencia del teatro reside en hacer perceptible una situación y abrir preguntas, no en simular que una breve representación reproduce fielmente la experiencia de quienes la han vivido.

La cultura escolar misma puede ser objeto de análisis artístico. Murales, ceremonias, uniformes, arquitectura, carteles, himnos y formas de ocupar los espacios comunican valores sobre autoridad, pertenencia y memoria.

Invitar a los estudiantes a documentar visualmente su escuela, mapear sonidos, reconstruir historias de objetos o diseñar intervenciones temporales convierte el entorno inmediato en campo de investigación. Este tipo de proyecto cumple varias funciones: conecta aprendizaje con experiencia, desarrolla observación, produce archivo y abre discusión sobre quién decide cómo se representa una comunidad. También demuestra que la cultura no es un tema externo que se visita, sino una trama que se produce diariamente dentro de la institución.

La relación entre arte y lenguaje académico ofrece otra posibilidad. Muchos estudiantes pueden comprender una experiencia antes de encontrar palabras precisas para explicarla.

Dibujos, mapas conceptuales visuales, dramatizaciones o composiciones pueden funcionar como formas intermedias de elaboración. Sin embargo, el proceso educativo debe incluir traducción y reflexión: explicar qué representa una decisión, relacionarla con conceptos y reconocer lo que se gana o se pierde al cambiar de lenguaje.


Licencia
CC-By-NC-ND

De este modo, la multimodalidad no sustituye la escritura académica, sino que puede prepararla y enriquecerla. Esta articulación resulta especialmente útil en procesos de investigación escolar y formación superior.

Desde el punto de vista institucional, documentar experiencias es indispensable para que los programas de arte y cultura no dependan únicamente del entusiasmo de una persona. Planeaciones, registros de proceso, muestras comentadas, instrumentos de evaluación y reflexiones docentes permiten construir memoria pedagógica y mejorar decisiones.

La documentación también favorece investigación de la práctica: comparar grupos, identificar dificultades recurrentes y observar progresión. Cuando estos registros se comparten en comunidades profesionales, el conocimiento deja de ser anecdótico y puede contribuir a una cultura escolar de mejora. Esta es una vía concreta para aproximar práctica e investigación sin exigir que cada docente realice estudios formales complejos.

En suma, la discusión ampliada muestra que el valor educativo del arte y la cultura se despliega en una red de relaciones: conocimiento disciplinar, experiencia estética, contexto cultural, mediación docente, evaluación, acceso y política institucional. Aislar uno de estos componentes produce explicaciones incompletas.

La creatividad sin repertorio puede volverse repetición de fórmulas conocidas; el repertorio sin producción puede convertirse en información inerte; la diversidad sin análisis puede caer en folklorización; la tecnología sin ética puede ocultar problemas de autoría; y la inclusión sin diseño puede permanecer como declaración. La formación educativa actual necesita articular estos elementos con continuidad y propósito.

La relación entre investigación y práctica artística también merece una consideración específica en educación superior. En diversos programas, la creación puede constituirse en una vía de indagación cuando el proceso se documenta, se sitúa conceptualmente y se somete a reflexión crítica. Esto no significa que toda producción artística sea automáticamente investigación académica.

Para adquirir ese carácter necesita una pregunta, diálogo con antecedentes, decisiones metodológicas y un explicitación de lo aprendido mediante el proceso. Introducir a los estudiantes en esta lógica puede ampliar la comprensión de lo que significa investigar sin abandonar criterios de rigor.

La obra, el proceso y la escritura reflexiva pueden funcionar como componentes complementarios, especialmente en campos donde el conocimiento tácito, corporal o visual tiene un peso relevante.

Esta perspectiva resulta pertinente para la formación profesional en arte, cultura y educación porque evita una separación artificial entre creador, investigador y docente. Quien enseña puede investigar su práctica; quien crea puede producir conocimiento sobre materiales, públicos o contextos; quien gestiona cultura puede analizar mediaciones y participación.

La articulación no elimina las diferencias entre roles, pero favorece profesionales capaces de justificar decisiones y aprender de la evidencia. En instituciones de posgrado, esta integración puede traducirse en proyectos que combinen revisión documental, intervención educativa, producción artística y evaluación reflexiva, siempre que cada componente responda a preguntas claras y que las conclusiones se deriven de los datos o materiales efectivamente analizados.

La dimensión ética atraviesa todos estos procesos. Trabajar con imágenes de comunidades, testimonios, archivos familiares o expresiones tradicionales implica responsabilidades de consentimiento, atribución y representación. La escuela debe enseñar que la disponibilidad técnica de un material no equivale a autorización ética para utilizarlo.


Licencia
CC-By-NC-ND

Este principio adquiere mayor importancia en redes sociales, donde fotografías y videos pueden circular fuera del contexto original. Los proyectos culturales necesitan anticipar quién verá los productos, cómo se protegerán datos personales y de qué manera se reconocerán las contribuciones. La ética, así entendida, no es un requisito administrativo externo a la creación, sino parte de las decisiones que determinan el sentido social de una práctica artística.

La participación comunitaria puede fortalecer esta dimensión cuando se construye de manera recíproca. Invitar a un artesano, músico, cronista o colectivo local no debería reducirse a extraer información para una actividad escolar. Es preferible definir propósitos compartidos, reconocer saberes y, cuando sea posible, devolver productos útiles a la comunidad: archivos organizados, exposiciones acordadas, registros, materiales educativos o espacios de diálogo.

Este enfoque transforma la relación entre escuela y entorno. Los estudiantes comprenden que investigar cultura implica responsabilidad con personas concretas y que el conocimiento se produce mediante relaciones, no únicamente mediante consulta de fuentes impresas.

Consideradas en conjunto, estas implicaciones refuerzan la tesis central del artículo. El arte y la cultura adquieren valor educativo cuando se trabajan con la misma seriedad intelectual que cualquier otro campo: preguntas bien formuladas, fuentes, técnicas, criterios, discusión, revisión y responsabilidad ética. Su especificidad reside en que amplían las formas de producir y comunicar conocimiento y hacen visible la dimensión simbólica de la vida social.

En una época marcada por sobreabundancia informativa, automatización y circulación acelerada de imágenes, esa capacidad de detenerse, percibir, contextualizar, interpretar y crear con intención no constituye un lujo curricular. Es una forma de preparación para comprender y participar en la complejidad contemporánea.

La cuestión de la transferencia de aprendizajes merece una cautela adicional. Parte de la defensa pública de la educación artística se ha apoyado en la expectativa de que participar en actividades artísticas produzca mejoras generales en rendimiento, creatividad o habilidades sociales.

Sin embargo, la evidencia disponible aconseja distinguir entre los aprendizajes propios del campo artístico y los efectos que eventualmente pueden trasladarse a otros dominios. Schneider y Rohmann (2021) muestran que los estudios experimentales y cuasiexperimentales informan resultados diversos según la competencia observada y las características de la intervención.

Esto obliga a formular el argumento educativo con mayor precisión: el valor de las artes no depende de demostrar que sustituyen o mejoran automáticamente aprendizajes de otras disciplinas. Su contribución puede defenderse por las capacidades específicas que movilizan —percepción, simbolización, interpretación, producción, juicio cualitativo y comunicación— y, cuando se plantean efectos transferibles, estos requieren evidencia específica y diseños que permitan atribuirlos razonablemente.

Esta precisión también modifica la manera de entender la evaluación. Si la enseñanza artística pretende formar capacidad de decisión, interpretación y producción, una evaluación limitada al producto final ofrece información insuficiente sobre el aprendizaje.

Resulta necesario atender al proceso: cómo el estudiante formula una intención, selecciona recursos, pruebas alternativas, explica sus elecciones, responde a la retroalimentación y revisa lo producido.

En este punto, la evaluación puede recuperar su sentido formativo sin reducir la experiencia estética a una escala rígida. Los criterios deben ser explícitos, pero suficientemente sensibles a la diversidad de soluciones posibles. Esta característica distingue la evaluación artística de modelos centrados exclusivamente en respuestas únicas y, al mismo tiempo, impide confundir


Licencia
CC-By-NC-ND

apertura con ausencia de rigor. La pluralidad de resultados no elimina la necesidad de fundamentar decisiones ni de reconocer el dominio técnico y conceptual que cada lenguaje artístico exige.

La misma exigencia de rigor se aplica a la dimensión cultural. Una educación culturalmente pertinente no consiste en añadir celebraciones, objetos tradicionales o referencias locales de manera ocasional, sino en analizar cómo se producen, transmiten y transforman los significados.

Desde esta perspectiva, la cultura local puede entrar al aula como fuente de conocimiento y como objeto de interrogación. El estudiante puede reconocer pertenencias y memorias sin asumir que son homogéneas o inmutables. Esta tensión es especialmente importante en sociedades donde conviven patrimonios indígenas, expresiones populares, industrias culturales y repertorios digitales globales.

El Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024) sitúa precisamente la diversidad, los derechos culturales y la participación entre los ejes de una integración educativa más amplia. Su alcance es normativo, pero resulta útil para mostrar que la discusión contemporánea ya no separa con facilidad educación artística, ciudadanía cultural e inclusión.

Para la práctica pedagógica, el desafío consiste en convertir esos principios en experiencias concretas de investigación, creación, diálogo y reflexión.

Otro aspecto que se desprende del contraste bibliográfico es la necesidad de preservar la especificidad de los lenguajes artísticos. La integración curricular puede enriquecer el aprendizaje, pero pierde fuerza cuando el arte se utiliza únicamente como vehículo para enseñar contenidos de otra asignatura.

Una dramatización, una composición visual o una secuencia sonora poseen problemas técnicos, convenciones, decisiones formales e historias propias que también deben ser aprendidas. La interdisciplinariedad resulta pedagógicamente fértil cuando existe reciprocidad entre los campos: el contenido disciplinar modifica la producción artística y, a su vez, el lenguaje artístico obliga a reorganizar la comprensión del contenido.

De esta manera se evita que las artes sean reducidas a recurso decorativo o motivacional. El estudiante no solo ilustra lo que ya sabía; debe traducir, seleccionar, estructurar y comunicar, operaciones que pueden hacer visibles comprensiones y dificultades que permanecerían ocultas en una respuesta exclusivamente verbal. Esta relación explica por qué la calidad de la consigna y de la mediación docente resulta más importante que la simple presencia de materiales o actividades artísticas.

La revisión también permite reconocer una dimensión de equidad que atraviesa el acceso a las experiencias culturales. Si determinados repertorios, instituciones, tecnologías o prácticas artísticas están disponibles de manera desigual, la escuela puede ampliar oportunidades o reproducir esas diferencias.

La perspectiva de Bourdieu obliga a considerar que la familiaridad con códigos culturales valorados académicamente no se distribuye de forma homogénea; la propuesta intercultural de Banks, por su parte, orienta hacia un currículo capaz de reconocer pluralidad de experiencias sin renunciar al acceso a conocimientos más amplios.

En consecuencia, democratizar la educación artística no significa limitar a cada estudiante a las expresiones de su entorno inmediato, sino partir de ellas para ampliar repertorios y capacidades de interpretación.

El desafío consiste en ofrecer acceso a obras, prácticas y lenguajes diversos, al mismo tiempo que se legitiman saberes comunitarios y se enseñan herramientas para analizarlos críticamente.

Esta doble operación —reconocimiento y ampliación— evita tanto la imposición de un


Licencia
CC-By-NC-ND

canon único como una concepción cerrada de la identidad. En términos formativos, la cultura se convierte así en un espacio de encuentro, conflicto y negociación de significados, y no en un inventario estático de tradiciones.

## RESULTADOS

La síntesis del corpus permitió identificar cinco resultados principales vinculados directamente con el objetivo. El primero es que el arte funciona como una forma de mediación cognitiva cuando las actividades exigen observar, representar, comparar, interpretar y revisar.

La convergencia entre Dewey, Eisner y Vygotsky ofrece un fundamento teórico consistente para esta afirmación, mientras las revisiones recientes sobre creatividad y enseñanza basada en artes muestran que los resultados más prometedores aparecen en experiencias activas, experienciales e interdisciplinarias.

El hallazgo no equivale a sostener una transferencia general e inmediata hacia todas las áreas académicas; indica, más precisamente, que las prácticas artísticas pueden movilizar operaciones cognitivas complejas que deben ser enseñadas y evaluadas en su contexto.

El segundo resultado se refiere a creatividad y pensamiento crítico. La literatura confirma que ambas capacidades pueden trabajarse conjuntamente, pero no deben tratarse como sinónimos. Las prácticas artísticas ofrecen situaciones propicias para producir alternativas y tomar decisiones bajo condiciones de ambigüedad; el pensamiento crítico se fortalece cuando esas decisiones deben justificarse, contrastarse y revisarse.

En consecuencia, el diseño pedagógico más coherente combina momentos de exploración divergente con momentos de análisis y argumentación. Este resultado corrige una tendencia frecuente en el discurso educativo: atribuir creatividad a cualquier actividad expresiva sin considerar conocimientos, criterios, revisión o pertinencia.

El tercer resultado muestra que la cultura actúa como mediadora del aprendizaje y como espacio de construcción identitaria. La revisión de Bourdieu, García Canclini, Banks, Freire y estudios recientes sobre identidad cultural permite observar que el currículo nunca es culturalmente neutro. Integrar cultura significa reconocer repertorios locales y contemporáneos, pero también enseñar a interrogarlos.

Las propuestas más consistentes evitan tanto la imposición de un canon único como la celebración superficial de la diversidad. El aprendizaje culturalmente pertinente vincula saber escolar y experiencia, amplía repertorios y crea condiciones para que el estudiante pueda explicar, comparar y resignificar prácticas culturales.

El cuarto resultado corresponde al patrimonio. Su potencial educativo reside en conectar memoria, territorio y conocimiento, especialmente cuando se trabaja como problema y no como decoración. El patrimonio permite articular fuentes, relatos, objetos, prácticas y espacios; favorece preguntas sobre continuidad, cambio, selección y poder. No obstante, la revisión identifica como limitaciones la folklorización, la escasa formación docente y el tratamiento episódico.

El valor formativo aumenta cuando los estudiantes investigan, documentan, entrevistan, interpretan y producen respuestas propias, y cuando las comunidades participan como interlocutoras y no solo como objeto de observación.

El quinto resultado es transversal: los efectos educativos dependen de condiciones de implementación. La mera inclusión nominal de artes y cultura en el currículo no garantiza los resultados atribuidos. Se requieren tiempo, continuidad, formación docente, criterios de evaluación, acceso a repertorios y posibilidades de colaboración con instituciones y agentes culturales.


Licencia
CC-By-NC-ND

La evidencia revisada sobre formación docente muestra que las experiencias basadas en artes pueden transformar disposiciones y maneras de comprender la práctica, pero también que el profesor necesita herramientas para conducir procesos abiertos. UNESCO, desde el plano de política, coincide en señalar la necesidad de integración sistémica y contextualizada.

Para ordenar estos resultados sin fragmentar la discusión, el siguiente cuadro resume la relación entre dimensión, mecanismo pedagógico, evidencia esperable y principal cautela interpretativa.

| Dimensión | Mecanismo pedagógico | Aporte documentado | Cautela |
|---|---|---|---|
| Experiencia estética y cognición | Observación, representación, juicio y revisión | Amplía modos de percibir, interpretar y resolver problemas cualitativos | No toda actividad manual constituye indagación artística |
| Creatividad y pensamiento crítico | Generación de alternativas, argumentación, contraste y reelaboración | Favorece pensamiento divergente y evaluación razonada cuando ambos se enseñan explícitamente | Creatividad y pensamiento crítico no son equivalentes ni se transfieren automáticamente |
| Cultura e identidad | Vinculación entre repertorios, experiencia y análisis sociocultural | Fortalece pertenencia, contextualización y comprensión de diversidad | Puede reproducir estereotipos si la diversidad se folkloriza |
| Patrimonio y memoria | Investigación de objetos, prácticas, relatos y territorios | Conecta saber escolar con memoria social y favorece interpretación histórica | El patrimonio debe analizarse como selección histórica, no como legado neutro |
| Dimensión socioemocional | Expresión simbólica, perspectiva, producción colectiva | Puede favorecer reconocimiento emocional, empatía y disposición al diálogo | Educación artística no equivale a terapia; los efectos dependen del contexto |

La lectura conjunta de los resultados permite responder a la pregunta que orientó el estudio: el arte y la cultura contribuyen a la formación educativa cuando se constituyen en experiencias de conocimiento, interpretación y participación, no cuando se limitan a actividades accesorias.

El pensamiento crítico se fortalece en la medida en que el estudiante aprende a leer representaciones, justificar decisiones y reconocer perspectivas; la identidad cultural se trabaja cuando los repertorios propios y ajenos se analizan histórica y relacionalmente; y los aprendizajes significativos se favorecen cuando los contenidos se conectan con experiencias y se transforman mediante lenguajes diversos. Estas contribuciones están mediadas por el currículo, la formación docente y las condiciones institucionales.

Un hallazgo adicional es la necesidad de evitar dos discursos extremos. El primero minimiza las artes porque no siempre producen mejoras fácilmente medibles en pruebas estandarizadas; el segundo las presenta como solución general para creatividad, bienestar, convivencia y rendimiento.

La revisión no respalda ninguno. El valor educativo de las artes puede sostenerse por los aprendizajes específicos y las formas de experiencia que posibilitan, sin exigir que demuestren utilidad mediante resultados ajenos a su campo. Al mismo tiempo, cuando se atribuyen beneficios transferibles, estos deben formularse con precisión y respaldarse con diseños adecuados.

El contraste de la literatura internacional reciente refuerza una interpretación prudente de estos resultados. En conjunto, las revisiones


Licencia
CC-By-NC-ND

examinadas muestran tres regularidades: los efectos asociados con la educación artística varían según el lenguaje, la población, la duración y el diseño de la intervención; las experiencias activas, experienciales e interdisciplinarias aparecen con frecuencia en los estudios sobre pensamiento creativo y formación docente; y las dimensiones socioemocionales constituyen un campo relevante, aunque todavía heterogéneo en definiciones y procedimientos de medición. Por ello, la evidencia no respalda atribuir beneficios uniformes a cualquier actividad artística ni reducir su legitimidad educativa a resultados cuantificables ajenos al propio campo.

Más bien, obliga a especificar qué experiencia se desarrolla, con qué propósito, bajo qué condiciones pedagógicas y mediante qué indicadores se valora su contribución (Schneider & Rohmann, 2021; Møller-Skau & Lindstøl, 2022; Freedman et al., 2022; Samaniego et al., 2024).

## CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar, desde una perspectiva documental y crítica, el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual, con énfasis en pensamiento crítico, identidad cultural y aprendizajes significativos. La revisión permite concluir, en primer término, que ambos campos deben ser comprendidos como componentes constitutivos de la experiencia educativa y no como complementos ornamentales.

El arte aporta modos de conocer basados en percepción, simbolización, imaginación, juicio cualitativo y producción; la cultura proporciona los marcos de significado mediante los cuales esas experiencias se interpretan, se vinculan con identidades y se insertan en relaciones sociales. Su integración educativa adquiere profundidad cuando ambas dimensiones se articulan.

En relación con el pensamiento crítico, la conclusión principal es que las artes pueden ofrecer condiciones favorables para su desarrollo cuando el proceso pedagógico exige algo más que expresión espontánea. Interpretar una obra, decidir entre alternativas, explicar una elección formal, contrastar representaciones y revisar una producción son operaciones que demandan argumentación y juicio. La creatividad, por su parte, puede favorecerse mediante exploración y generación de posibilidades, pero la revisión reciente muestra que no debe confundirse con pensamiento crítico. Una formación sólida necesita alternar apertura y evaluación: imaginar lo que podría ser y examinar por qué una posibilidad resulta pertinente.

Respecto de la identidad cultural, el análisis muestra que la educación no transmite cultura desde una posición neutral. Selecciona repertorios y legitima formas de conocimiento. Por ello, integrar cultura exige revisar esas selecciones y abrir espacios para que los estudiantes relacionen experiencias locales, tradiciones, culturas juveniles y circuitos globales sin reducirlas a imágenes fijas.

La identidad educativa más fecunda no es la que encierra al sujeto en una pertenencia esencializada, sino la que le permite reconocer genealogías, comprender transformaciones, dialogar con diferencias y producir nuevas formas de expresión. El arte contribuye a este proceso porque hace posible representar y discutir experiencias que no siempre se agotan en el lenguaje conceptual.

El patrimonio cultural confirma esta misma lógica. Su valor pedagógico no reside únicamente en conservar o admirar bienes, sino en investigar cómo una sociedad construye memoria y decide qué transmite. Trabajado críticamente, el patrimonio vincula contenidos escolares con territorio, relatos familiares, archivos, prácticas comunitarias y debates públicos.

Puede fortalecer pertenencia y comprensión histórica, pero también puede reproducir visiones simplificadas si se presenta como tradición inmóvil. La educación patrimonial requiere contextualización, participación comunitaria y preguntas sobre selección, cambio y poder.


Licencia
CC-By-NC-ND

En cuanto a los aprendizajes significativos, la revisión permite sostener que las artes pueden favorecer conexiones profundas cuando exigen a reorganizar el conocimiento en lenguajes distintos y a relacionarlo con experiencias previas. No se trata de afirmar que dibujar, dramatizar o musicalizar un contenido lo vuelve automáticamente significativo.

El aporte aparece cuando la transformación del contenido exige comprenderlo, tomar decisiones y explicar relaciones. De esta manera, las artes pueden funcionar como mediaciones cognitivas y no solo como estrategias de motivación.

El tratamiento metodológico de la literatura permitió identificar una conclusión que atraviesa todo el estudio: los resultados dependen de la calidad de la implementación. La presencia curricular, por sí sola, es insuficiente. Se necesitan docentes formados, continuidad, tiempo, recursos, criterios de evaluación y acceso a repertorios diversos.

También son relevantes las alianzas con instituciones culturales y comunidades, siempre que formen parte de secuencias pedagógicas y no de actividades aisladas. Esta conclusión coincide con el giro reciente de las orientaciones internacionales, que ya no se limitan a proclamar el valor de la educación cultural y artística, sino que insisten en condiciones sistémicas para hacerla efectiva.

La formación docente constituye, por ello, una prioridad. Los profesores requieren experiencia con procesos artísticos, conocimientos didácticos y herramientas para abordar diversidad cultural, patrimonio y producción digital. La revisión de estudios sobre arts-based teaching en formación inicial sugiere que estas experiencias se asocian con cambios en actitudes, disposiciones y maneras de comprender la práctica. Sin embargo, para que ese aprendizaje se traduzca en aula debe acompañarse de planificación, evaluación y reflexión.

La creatividad docente no consiste en acumular actividades llamativas, sino en construir situaciones de aprendizaje en las que forma, contenido y contexto mantengan una relación pedagógica justificable.

La digitalización añade una responsabilidad nueva. En un entorno saturado de imágenes, narrativas audiovisuales, algoritmos e inteligencia artificial generativa, la educación artística y cultural puede contribuir a una alfabetización crítica de la representación. Comprender cómo se construye una imagen, qué decisiones incorpora, de dónde provienen sus referentes y cómo circula es parte de la formación ciudadana contemporánea. Al mismo tiempo, las tecnologías amplían las posibilidades de producción y acceso. El desafío educativo no es optar entre tradición y tecnología, sino enseñar a situar ambas histórica y críticamente.

En términos de política educativa, la revisión conduce a una conclusión prudente pero firme: reducir arte y cultura a espacios residuales empobrece el currículo porque restringe formas de conocimiento y participación que otras áreas no sustituyen por completo. Esto no implica restar importancia a ciencias, matemáticas o lenguajes, sino rechazar una jerarquía basada exclusivamente en aquello que resulta más sencillo de estandarizar.

Una educación pertinente para sociedades diversas y tecnológicamente mediadas necesita capacidades analíticas, creativas, expresivas e interculturales. Las artes y la cultura pueden contribuir de manera específica a esas capacidades cuando se les reconoce densidad epistemológica y pedagógica.

Finalmente, el estudio permite delimitar con mayor precisión lo que puede afirmarse y lo que aún requiere investigación. La literatura ofrece fundamentos robustos para reconocer el valor formativo de experiencias artísticas y culturales bien diseñadas, y evidencia prometedora sobre creatividad, reflexión, identidad y dimensiones socioemocionales.

Sin embargo, persisten heterogeneidad metodológica y dificultades para comparar


Licencia
CC-By-NC-ND

intervenciones. Futuras investigaciones empíricas deberían describir con detalle las prácticas, considerar duración y mediación docente, utilizar instrumentos válidos y analizar efectos en contextos específicos, particularmente en América Latina.

Más que buscar una prueba definitiva de que "el arte mejora la educación", conviene investigar qué experiencias artísticas, para qué propósitos, con qué estudiantes, bajo qué condiciones y mediante qué mecanismos se relacionan con aprendizajes relevantes.

En síntesis, el tratamiento del tema permite sostener que arte y cultura son estratégicos para una formación educativa humanista, crítica e intercultural precisamente porque amplían las maneras de percibir, representar, argumentar y pertenecer.

Su aporte más profundo no consiste en decorar la escuela ni en ofrecer una pausa frente a los aprendizajes considerados "serios", sino en recordar que educar implica formar sujetos capaces de producir sentido en un mundo compartido. Cuando el currículo reconoce esta función y la acompaña con rigor pedagógico, las artes y la cultura dejan de ocupar la periferia y se convierten en parte sustantiva de una educación socialmente pertinente.

### *Referencias*

1. Apple, M. W. (2012). Educación y poder. Routledge.

2. Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge.

3. Bourdieu, P. (2007). Los tres estados del capital cultural. En Campo del poder y reproducción social. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1979).

4. Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).

5. Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós. (Obra original publicada en inglés en 2002).

6. Freedman, K., Cornwall, J. M., Schulte, C. M., Carpenter II, B. S., & Castro, J. C. (2022). Mapping research with a systematic review: The example of social and emotional learning in art education. Studies in Art Education, 63(4), 296–312. https://doi.org/10.1080/00393541.2022.2116679

7. Freire, P. (2011). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).

8. García Canclini, N. (2010). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Debolsillo/Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1990).

9. Giroux, H. A. (2012). La educación y la crisis del valor de lo público: Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública. Criatura Editora.

10. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

11. Martínez Estrada, V., Best Rivero, A., & González Pérez, E. (2021). La formación de la identidad cultural del estudiante desde las clases de educación artística. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 12(2), 18–31.

12. Møller-Skau, M., & Lindstøl, F. (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: "Crystallising" student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. Teaching and Teacher Education, 109, 103545. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545



Licencia
CC-By-NC-ND

13. Nussbaum, M. C. (2016). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz. (Obra original publicada en inglés en 2010).

14. Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: A systematic review. Education Sciences, 14(2), 192. https://doi.org/10.3390/educsci14020192

15. Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in education: A systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. Frontiers in Psychology, 12, 623935. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935

16. UNESCO. (2024). UNESCO Framework for Culture and Arts Education. UNESCO.

17. UNESCO. (2025). Framework for Culture and Arts Education: Implementation guidance. UNESCO.

18. Vygotsky, L. S. (2009). La imaginación y el arte en la infancia. Akal. (Trabajo original publicado en 1930).

19. Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2023). Revisiting creativity and critical thinking through content analysis. Journal of Creativity, 33(2),



Licencia
CC-By-NC-ND

# La Eutanasia en la Vejez: el Rol de la Personalidad y el Trastorno Depresivo Mayor en la Solicitud de una Muerte Digna

## Euthanasia in Old Age: the Role of Personality and Major Depressive Disorder in the Request for a Dignified Death

Jesús Andrés Gracida Romero[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1044-958X

DOI: 10.65299/0n0a8d09

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Licenciado en Medicina por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Actualmente residente de Psiquiatría en el Hospital de Mataró, por la Universidad de Barcelona.

**RESUMEN**

El presente artículo analiza un caso clínico de una mujer de 82 años con trastorno depresivo mayor recurrente, discapacidad visual progresiva y rasgos narcisistas de personalidad, cuya solicitud persistente de eutanasia obliga a examinar con especial cuidado la relación entre psicopatología, estructura de personalidad, autonomía, sufrimiento existencial y envejecimiento.

El objetivo fue analizar de qué manera los rasgos de personalidad y la evolución del episodio depresivo incidieron en la experiencia subjetiva de pérdida de autonomía y en la persistencia de la solicitud de ayuda para morir. Se desarrolló un estudio de caso cualitativo, descriptivo-interpretativo, apoyado en revisión de expediente clínico, entrevistas psiquiátricas, observación longitudinal y contraste documental con literatura científica y normativa española.

La evolución mostró mejoría clínicamente relevante de la sintomatología afectiva después del tratamiento farmacológico y de seis sesiones de terapia electroconvulsiva; sin embargo, la petición de eutanasia persistió.

Se concluye que la valoración de solicitudes de eutanasia en adultos mayores con antecedentes psiquiátricos requiere un examen longitudinal y multidisciplinario de la capacidad decisional, la tratabilidad del sufrimiento, la personalidad, la funcionalidad, la biografía, los vínculos y las alternativas asistenciales.

Palabras clave: eutanasia; vejez; depresión mayor; personalidad; autonomía; sufrimiento existencial.

**ABSTRACT**

This article analyzes a clinical case of an 82-year-old woman with recurrent major depressive disorder, progressive visual impairment, and narcissistic personality traits. Her persistent request for euthanasia necessitates a careful examination of the relationship between psychopathology, personality structure, autonomy, existential suffering, and aging.

The objective was to analyze how personality traits and the progression of the depressive episode influenced the patient's subjective experience of a loss of autonomy and the persistence of her request for assistance in dying. A qualitative, descriptive-interpretative case study was conducted, drawing on a review of clinical records, psychiatric interviews, longitudinal observation, and a comparison with scientific literature and Spanish regulations.

The clinical course showed a clinically significant improvement in affective symptoms following pharmacological treatment and six sessions of electroconvulsive therapy; however, the request for euthanasia persisted.

It is concluded that the assessment of euthanasia requests in older adults with a psychiatric history requires a longitudinal, multidisciplinary evaluation of decision-making capacity, the treatability of suffering, personality, functional status, personal history, social bonds, and available care alternatives.

Keywords: euthanasia, old age, depression, disorder.

Fecha de recibido: 22 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 18 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

## INTRODUCCIÓN

El envejecimiento poblacional ha modificado de manera sustantiva el escenario clínico en el que se toman decisiones sobre el final de la vida. La prolongación de la supervivencia convive con una mayor frecuencia de multimorbilidad, fragilidad, discapacidad sensorial y necesidad de apoyos.

En este marco, la salud mental de las personas mayores no puede estudiarse como un fenómeno aislado del cuerpo, de la trayectoria biográfica ni de las condiciones sociales en que se envejece. La depresión, la ansiedad, la soledad, la pérdida de roles y la reducción de la capacidad funcional pueden superponerse y producir formas de sufrimiento que no se dejan clasificar con facilidad como exclusivamente médicas, psicológicas o existenciales.

En España, la Ley Orgánica 3/2021 introdujo un marco jurídico específico para la prestación de ayuda para morir. La norma no equipara cualquier deseo de morir con una solicitud jurídicamente procedente: exige un contexto eutanásico definido, información sobre alternativas, reiteración de la voluntad, ausencia de presión externa y un procedimiento deliberativo con controles profesionales.

Este diseño resulta especialmente relevante cuando existe un trastorno mental, porque la presencia de un diagnóstico psiquiátrico no resuelve por sí sola la cuestión de la capacidad para decidir, pero tampoco permite ignorar la posibilidad de que síntomas potencialmente tratables alteren la valoración del futuro, la desesperanza o la percepción de alternativas.

El problema clínico central no consiste, por tanto, en establecer una oposición simple entre autonomía y enfermedad mental. La cuestión es más exigente: determinar, en una persona concreta y a lo largo del tiempo, qué componentes de su sufrimiento son modificables, cuáles permanecen pese a intervenciones adecuadas, cómo se articula su sistema de valores y hasta qué punto la decisión mantiene estabilidad, comprensión y ausencia de influencias indebidas.

En adultos mayores, esta valoración se vuelve todavía más compleja cuando el deterioro funcional amenaza atributos que habían sostenido la identidad durante décadas: independencia, productividad, control del entorno, imagen corporal o capacidad de cuidar de otros.

La literatura internacional sobre ayuda médica para morir por sufrimiento psiquiátrico muestra precisamente esta complejidad. El estudio de Kim, De Vries y Peteet (2016), basado en 66 casos neerlandeses, encontró alta frecuencia de comorbilidad, antecedentes de hospitalización psiquiátrica, aislamiento social y dificultades o trastornos de personalidad. Más que ofrecer una respuesta normativa aplicable a todos los contextos, esos datos advierten que las solicitudes asociadas al sufrimiento mental suelen surgir de configuraciones clínicas y sociales heterogéneas, y que las discrepancias entre profesionales sobre competencia, pronóstico o agotamiento terapéutico no son excepcionales.

El caso analizado en este trabajo permite estudiar una situación distinta pero relacionada: una mujer de 82 años con trastorno depresivo mayor recurrente, rasgos narcisistas, rigidez cognitiva y pérdida visual progresiva que mantiene su solicitud de eutanasia incluso después de una mejoría afectiva relevante.

Esta persistencia obliga a preguntarse si el deseo de morir conserva la misma significación antes y después del tratamiento, y si la estructura de personalidad condiciona la manera en que se representa la dependencia. El interés científico del caso no radica en convertir la personalidad en una explicación causal única, sino en examinar cómo interactúan depresión, identidad, funcionalidad, biografía y concepción personal de la dignidad.

El objetivo general es analizar la relación entre rasgos de personalidad, trastorno depresivo mayor en la vejez y percepción subjetiva del sufrimiento en una solicitud persistente de eutanasia. De manera articulada con ese propósito, el trabajo busca describir la evolución


Licencia
CC-By-NC-ND

clínica antes y después del tratamiento; identificar los elementos biográficos y de personalidad vinculados con la intolerancia a la dependencia; examinar la persistencia de la solicitud a la luz de la mejoría sintomática; y discutir las implicaciones clínicas, bioéticas y metodológicas de una valoración integral.

La pregunta que orienta el análisis es: ¿cómo interactúan la evolución de la depresión, los rasgos de personalidad y la pérdida de autonomía funcional en la construcción y persistencia de una solicitud de muerte médicamente asistida en la vejez?

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo de caso clínico con alcance descriptivo e interpretativo. La elección del estudio de caso responde a la necesidad de reconstruir un proceso clínico longitudinal en el que los significados atribuidos por la paciente a la autonomía, la dependencia y la dignidad constituyen parte sustantiva del fenómeno.

No se pretende estimar prevalencias ni establecer relaciones causales generalizables; el propósito es comprender la configuración de factores clínicos y subjetivos presentes en un caso complejo y contrastarla con literatura especializada.

La unidad de análisis fue una mujer de 82 años atendida en el Consorci Sanitari del Maresme, con antecedentes médicos de hipertensión arterial, dislipemia y miopía magna, además de diagnóstico de trastorno depresivo mayor recurrente, rasgos narcisistas de personalidad y rigidez cognitiva.

La información clínica se obtuvo mediante revisión del expediente, entrevistas psiquiátricas, observación clínica directa y seguimiento de la respuesta terapéutica. Se atendieron de manera específica la sintomatología afectiva, la ideación de muerte, el funcionamiento cotidiano, la experiencia de dependencia, la estabilidad de la solicitud, la red familiar y la manera en que la paciente narraba el deterioro visual.

El abordaje terapéutico incluyó venlafaxina y mirtazapina y, ante la gravedad y persistencia del episodio, seis sesiones de terapia electroconvulsiva. Para el análisis no se tomó la respuesta al tratamiento como una prueba automática de capacidad o incapacidad decisional. Se utilizó como un punto de comparación longitudinal: permitió observar qué dimensiones del sufrimiento variaban con la mejoría afectiva y cuáles permanecían relativamente estables.

Esta distinción es metodológicamente importante, pues evita confundir la remisión de determinados síntomas con la desaparición de todo sufrimiento y, al mismo tiempo, evita considerar inmutable una solicitud formulada durante una fase de mayor gravedad depresiva.

El análisis documental complementario se centró en cuatro núcleos: salud mental en la vejez; depresión y desesperanza; personalidad, vulnerabilidad narcisista y adaptación a la pérdida funcional; y regulación de la eutanasia, con énfasis en España y literatura comparada sobre solicitudes asociadas a trastornos psiquiátricos. Se incorporaron fuentes originalmente publicadas en inglés cuando resultaban pertinentes, traduciendo y parafraseando sus aportes para integrarlos al argumento en español. La revisión se utilizó para contrastar el caso, no para sustituir los datos clínicos por afirmaciones generales.

El procedimiento analítico se desarrolló mediante triangulación clínica y teórica. Primero se reconstruyó la secuencia temporal del episodio depresivo, el tratamiento y la solicitud de eutanasia. Después se identificaron unidades de significado relacionadas con control, dependencia, utilidad, dignidad, futuro y vínculos.

Finalmente, estas unidades se contrastaron con conceptos provenientes de la psicopatología, la psicología de la personalidad, la psiquiatría


Licencia
CC-By-NC-ND

geriátrica y la bioética. La interpretación se mantuvo deliberadamente prudente: la persistencia de la solicitud después de la mejoría depresiva permite cuestionar una explicación exclusivamente afectiva, pero no demuestra por sí sola que la personalidad sea la causa del deseo de morir.

Desde el punto de vista ético, el manuscrito utiliza información anonimizada y omite elementos innecesarios que pudieran favorecer la identificación. El análisis se rige por los principios de respeto a la autonomía, beneficencia, no maleficencia, confidencialidad y proporcionalidad.

La comunicación científica de un caso clínico exige documentar el consentimiento para su publicación o, cuando corresponda, la aprobación o exención del comité competente, de acuerdo con las normas institucionales aplicables.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al inicio del seguimiento, el cuadro clínico se caracterizaba por anhedonia, apatía, insomnio, desesperanza, aislamiento social e ideación autolítica persistente. La discapacidad visual progresiva funcionaba como un organizador del sufrimiento: no era descrita únicamente como una limitación sensorial, sino como la evidencia de una pérdida irreversible de independencia.

La paciente vinculaba su valor personal con la capacidad de gobernar su vida sin ayuda, de modo que la necesidad creciente de apoyo era experimentada como una transformación intolerable de su identidad.

Esta forma de significar la dependencia es relevante porque el envejecimiento no produce una respuesta psicológica uniforme. Dos personas con deterioros funcionales semejantes pueden atribuirles significados radicalmente distintos. En el caso estudiado, la rigidez cognitiva y los rasgos narcisistas parecían reducir el margen para integrar una identidad compatible con la vulnerabilidad.

La necesidad de control, útil y adaptativa en otros momentos de la biografía, adquiría ahora un carácter más rígido frente a pérdidas que no podían revertirse. Desde esta perspectiva, la personalidad no debe entenderse como una etiqueta que invalida la voluntad, sino como una estructura que influye en la forma de interpretar el daño, anticipar el futuro y valorar las alternativas.

El tratamiento farmacológico y la terapia electroconvulsiva produjeron una mejoría relevante de la sintomatología afectiva: aumentó la reactividad emocional, disminuyó la apatía y mejoró el estado de ánimo general. El dato decisivo para el análisis fue que la solicitud de eutanasia no desapareció de manera paralela.

Esta divergencia obliga a abandonar una lectura lineal según la cual todo deseo de morir en una persona deprimida constituye necesariamente un síntoma que remitirá al tratar la depresión. Pero también impide la conclusión opuesta: que la persistencia posterior al tratamiento confirme automáticamente una decisión plenamente autónoma e irreversible. Lo que muestra el caso es la necesidad de volver a evaluar, después de la mejoría, los motivos, la consistencia, la comprensión y la apertura a alternativas.

Los hallazgos de Kim et al. (2016) ayudan a contextualizar esta exigencia. En su revisión de casos neerlandeses de eutanasia o suicidio asistido por trastornos psiquiátricos, 52 % presentaba problemas de personalidad destacados, 56 % tenía aislamiento o soledad expresamente mencionados y 45 % mostraba algún grado de dependencia funcional. Además, existieron desacuerdos entre médicos en una proporción relevante de casos.

Estos datos no son directamente extrapolables a España ni al caso aquí estudiado, pero ilustran que el sufrimiento psiquiátrico asociado a solicitudes de muerte asistida suele coexistir con factores de personalidad, médicos y sociales que requieren juicios clínicos complejos.


Licencia
CC-By-NC-ND

En la paciente, la pérdida visual no se agotaba en su efecto práctico. Su importancia derivaba de la amenaza que representaba para una imagen de sí misma construida alrededor de la autosuficiencia. Kohut (1977) y Kernberg han descrito, desde tradiciones psicodinámicas distintas, la vulnerabilidad que puede emerger cuando fuentes centrales de autoestima dejan de estar disponibles. En la vejez, las pérdidas corporales, sociales y de rol pueden intensificar esta vulnerabilidad. Sin embargo, utilizar estos modelos exige cautela: una interpretación psicodinámica no sustituye la evaluación clínica contemporánea ni permite deducir incapacidad. Su utilidad reside en formular hipótesis sobre el significado del deterioro y orientar preguntas clínicas que de otro modo podrían omitirse.

El concepto de dignidad constituye otro eje del caso. En la legislación española, la autonomía se articula con garantías dirigidas a asegurar que la voluntad sea informada, madura, genuina y libre de influencias indebidas. Desde el punto de vista clínico, la dignidad no puede reducirse a independencia física.

Si la paciente equipara dignidad con autosuficiencia absoluta, la tarea del equipo no consiste en imponerle otra concepción moral, sino en explorar si esa equivalencia permanece estable, si admite matices y si ha sido intensificada por depresión, vergüenza, miedo a ser una carga o experiencias concretas de cuidado.

La literatura sobre salud mental en personas mayores insiste en que el sufrimiento se configura por la interacción entre condiciones de salud y factores sociales. La pérdida de capacidad funcional, el duelo, la reducción del sentido de propósito y la necesidad de cuidados pueden aumentar la vulnerabilidad psicológica. Esta perspectiva es especialmente útil para evitar dos reduccionismos frecuentes: patologizar cualquier rechazo de una vida dependiente o, en sentido inverso, romantizar la autonomía sin examinar las condiciones materiales y relacionales en que se formula una decisión.

La participación familiar añade una dimensión relacional. En el caso, el acompañamiento de la familia podía interpretarse como respeto y compasión. Aun así, una valoración rigurosa debe explorar cómo se vive ese apoyo desde la perspectiva de la paciente: si disminuye el sentimiento de carga o, inadvertidamente, confirma la idea de que no existen alternativas deseables.

La autonomía relacional no significa que la familia determine la decisión; significa reconocer que las decisiones se forman en redes de lenguaje, afecto, dependencia y expectativas. Por ello, la entrevista individual y la evaluación de posibles presiones explícitas o implícitas resultan indispensables.

El marco español refuerza esta necesidad de deliberación. La Ley Orgánica 3/2021 exige información sobre el proceso médico, alternativas terapéuticas y cuidados paliativos, dos solicitudes separadas en el tiempo salvo circunstancias específicas, consulta con otro médico y controles de garantía.

En un caso con depresión recurrente, la cuestión clínica no es solo comprobar que se ha seguido un procedimiento formal, sino determinar si la paciente comprende las alternativas, puede ponderarlas conforme a sus propios valores y mantiene una decisión estable después de intervenciones razonables dirigidas a síntomas potencialmente reversibles.

El caso también obliga a precisar el concepto de irremediabilidad o ausencia de alternativas aceptables. En psiquiatría, los pronósticos suelen ser menos lineales que en algunas enfermedades somáticas, y la respuesta a tratamientos puede ser parcial, tardía o imprevisible.

Por ello, afirmar que un sufrimiento es refractario requiere reconstruir tratamientos previos, adecuación de dosis y duración, psicoterapia, intervenciones sociales, rehabilitación funcional y preferencias de la persona. La mejoría tras la terapia electroconvulsiva demuestra, en este caso, que al


Licencia
CC-By-NC-ND

menos una parte importante del sufrimiento era modificable. La persistencia posterior indica que quedaban dimensiones no resueltas, pero no define por sí misma su naturaleza ni su tratabilidad.

Una aportación central del caso es distinguir entre intensidad sintomática y arquitectura del sufrimiento. La primera puede medirse mediante síntomas depresivos; la segunda incluye los significados atribuidos a las pérdidas, la continuidad biográfica, la identidad, el temor a la dependencia y la posibilidad de imaginar un futuro con valor.

Esta distinción permite comprender por qué una persona puede mejorar en sueño, apetito, energía o reactividad afectiva y, sin embargo, continuar considerando inaceptable una vida que percibe como incompatible con su identidad.

Desde la perspectiva del adulto mayor, además, resulta necesario examinar la influencia del edadismo. Una cultura que identifica valor con productividad y autonomía puede convertir la dependencia en un signo de fracaso personal. El clínico debe evitar reproducir esa mirada y, a la vez, no debe atribuir automáticamente al edadismo una decisión que la persona ha elaborado de manera consistente.

La evaluación ética exige sostener ambas posibilidades: que existan presiones culturales que estrechen el horizonte de opciones y que una persona informada mantenga valores propios que concedan un peso excepcional a la independencia.

El estudio sugiere, por tanto, que la evaluación debería organizarse longitudinalmente y no como una fotografía. Resulta pertinente documentar qué argumentos aparecen durante la fase depresiva más intensa, cuáles cambian con el tratamiento, cuáles persisten y con qué grado de flexibilidad. También debe examinarse si la paciente puede reconocer razones contrarias a su decisión y explicar por qué no las considera suficientes. Esta capacidad de ponderación es más informativa que la mera repetición de una preferencia.

En términos metodológicos, el caso muestra la utilidad de combinar datos clínicos con análisis fenomenológico. La fenomenología no pretende sustituir el diagnóstico, sino describir cómo se experimentan la dependencia, el cuerpo y el futuro. En una solicitud de eutanasia, esta información puede ser decisiva para distinguir una frase aparentemente simple —'no quiero vivir así'— en sus componentes: dolor, desesperanza, vergüenza, pérdida de control, miedo, valores estables, conflicto familiar o necesidad de acompañamiento.

También deben reconocerse límites importantes. Se trata de un solo caso y no es posible inferir que los rasgos narcisistas conduzcan de forma general a solicitudes de eutanasia. Tampoco puede establecerse, con la información disponible, que la persistencia del deseo de morir constituya por sí misma evidencia suficiente de una decisión libre de influencia psicopatológica.

La descripción del caso depende de registros clínicos y de la interpretación del equipo; no se aplicó un diseño comparativo ni instrumentos estandarizados específicamente dirigidos a medir sufrimiento existencial o capacidad decisional. Estas limitaciones deben formar parte de la interpretación y no relegarse a una nota secundaria.

A pesar de esas restricciones, el valor del caso radica en mostrar un problema clínico concreto: después de mejorar la depresión, el equipo sigue enfrentándose a una paciente que considera la dependencia incompatible con una vida digna.

La respuesta académicamente rigurosa no consiste en decidir desde fuera si esa valoración es correcta, sino en demostrar que se han examinado de forma suficiente la capacidad, la estabilidad, la tratabilidad, las alternativas y el contexto relacional. Ese estándar protege tanto contra la desestimación paternalista de la voluntad como contra la aceptación precipitada


Licencia
CC-By-NC-ND

de una solicitud formulada en condiciones potencialmente modificables.

En síntesis, los resultados permiten sostener que la depresión, la personalidad y la discapacidad no operan como variables independientes. La depresión intensificó desesperanza y retraimiento; la discapacidad visual redujo autonomía efectiva; los rasgos de personalidad condicionaron el significado atribuido a esa pérdida; y la historia personal organizó la noción de dignidad alrededor del control. La solicitud de eutanasia emergió de esa interacción. Precisamente por ello, cualquier explicación monocausal resulta insuficiente.

Cuadro 1. Síntesis analítica del caso

| Dimensión | Hallazgo clínico | Implicación analítica |
|---|---|---|
| Depresión | Síntomas afectivos severos con mejoría posterior al tratamiento. | Parte del sufrimiento fue modificable; requiere reevaluación posterior. |
| Funcionalidad | Discapacidad visual y dependencia progresiva. | La pérdida funcional adquirió significado identitario, no solo práctico. |
| Personalidad | Rigidez, necesidad de control y rasgos narcisistas. | Puede modular la adaptación a la vulnerabilidad sin invalidar por sí misma la autonomía. |
| Solicitud | Persistió tras la mejoría afectiva. | Obliga a examinar estabilidad, motivos, capacidad y alternativas de forma longitudinal. |
| Familia | Acompañamiento favorable a la solicitud. | Debe valorarse como contexto relacional. |

Finalmente, la persistencia del deseo de morir después de una mejoría clínica debe ser tratada como un hallazgo que abre preguntas, no como una respuesta definitiva. Puede reflejar valores estables, sufrimiento existencial, adaptación insuficiente, patrones de personalidad, limitaciones funcionales no resueltas o combinaciones de estos elementos. El trabajo del investigador es mostrar qué evidencia apoya cada interpretación y dónde permanecen incertidumbres.

Esta forma de argumentar resulta más sólida que atribuir el fenómeno a una causa única. Además, es congruente con la naturaleza cualitativa del estudio: comprender la complejidad no significa renunciar a conclusiones, sino formularlas con un alcance proporcional a los datos disponibles.

El artículo también debe ser prudente al utilizar porcentajes procedentes de otros países. Las cifras de estudios neerlandeses describen poblaciones seleccionadas y sistemas específicos; no constituyen prevalencias aplicables a adultos mayores españoles. Su función es comparativa y heurística. De manera semejante, las estimaciones globales de salud mental en personas mayores contextualizan la relevancia del problema, pero no permiten inferir el estado clínico de una paciente individual. Esta distinción entre evidencia poblacional y razonamiento clínico es central para evitar generalizaciones indebidas. El caso adquiere valor precisamente por mostrar cómo categorías generales se concretan de forma singular en una trayectoria determinada.

Desde la perspectiva de calidad asistencial, la documentación es fundamental. Un expediente relacionado con una solicitud de ayuda para morir debería permitir reconstruir qué información recibió la paciente, qué tratamientos se ofrecieron, cuáles aceptó o rechazó, qué razones expresó, cómo se evaluó la capacidad y qué cambios se observaron. Para la investigación, esta trazabilidad reduce el riesgo de interpretaciones retrospectivas.


Licencia
CC-By-NC-ND

Para la práctica clínica, permite que distintos profesionales comprendan el proceso sin depender de impresiones aisladas. En el caso estudiado, una futura ampliación empírica podría incorporar una línea temporal clínica anonimizada que sintetice episodios depresivos, intervenciones, cambios funcionales y momentos de formulación de la solicitud.

El equipo clínico también necesita reconocer sus propios valores. Las decisiones sobre eutanasia pueden activar convicciones personales intensas a favor o en contra. Tales convicciones pueden influir en el modo de preguntar, en la selección de información y en la interpretación de la persistencia.

La deliberación multidisciplinaria funciona, entre otras cosas, como mecanismo de control de sesgos. Un segundo profesional puede identificar supuestos que el tratante no advierte. La existencia de discrepancias razonadas no debe verse como fracaso del proceso, sino como señal de que el caso contiene incertidumbres que requieren ser explicitadas. Documentar los argumentos de cada posición es más útil que buscar una unanimidad aparente.

El seguimiento clínico debería considerar asimismo la estabilidad de preferencias frente a escenarios hipotéticos y reales. Preguntar qué ocurriría si mejorara parcialmente la visión, si existieran apoyos domiciliarios, si disminuyera la carga percibida o si pudiera conservar determinadas actividades ayuda a identificar qué elementos son negociables y cuáles se consideran esenciales. No se trata de someter a la paciente a una prueba retórica, sino de comprender la estructura de su decisión.

Una preferencia que puede explicar sus condiciones, reconocer incertidumbres y mantener coherencia frente a información nueva ofrece datos distintos de una respuesta rígida que no logra procesar alternativas. La interpretación, sin embargo, debe evitar equiparar flexibilidad con capacidad: una persona competente puede sostener valores muy firmes.

La coherencia entre objetivo, resultados y conclusiones constituye otro criterio de calidad. Si el objetivo es analizar la relación entre personalidad, depresión y sufrimiento, los resultados deben mostrar evidencias de cada dimensión y de sus interacciones. Las conclusiones, a su vez, no pueden introducir afirmaciones nuevas que no hayan sido discutidas.

Por ello, la versión ampliada organiza el argumento alrededor de la evolución temporal: depresión severa y solicitud; intervención terapéutica; mejoría afectiva; persistencia de la solicitud; reinterpretación de los motivos; necesidad de valoración integral. Esta secuencia permite responder a la pregunta de investigación sin convertir el texto en un listado de temas independientes.

La relación entre el caso clínico y la revisión documental exige que la literatura cumpla funciones analíticas identificables: contextualizar el problema, sustentar conceptos, contrastar hallazgos y delimitar el alcance de las inferencias. La acumulación de citas, por sí sola, no incrementa el rigor. La evidencia internacional resulta pertinente cuando permite comprender mejor la evolución observada y situar el caso frente a hallazgos comparables, sin sustituir la interpretación clínica ni extrapolar resultados obtenidos en otros marcos jurídicos y asistenciales.

La discusión sobre personalidad requiere, además, distinguir rasgo de trastorno. El manuscrito original habla de rasgos narcisistas y en algunos pasajes aproxima esos rasgos a una estructura patológica. Para mantener consistencia diagnóstica, la versión revisada evita afirmar un trastorno de personalidad completo cuando no se documentan criterios diagnósticos suficientes.

Esta precisión no es menor: sobrediagnosticar puede estigmatizar y atribuir a la personalidad decisiones que tienen múltiples determinantes. En cambio, describir rasgos clínicamente observables —rigidez, necesidad de control,


Licencia
CC-By-NC-ND

vulnerabilidad ante dependencia— permite analizar su relevancia sin exceder la evidencia disponible.

La comparación internacional debe conservar igualmente sus límites. Países Bajos, Bélgica, Canadá y España utilizan marcos normativos y terminologías que no son idénticos. Las categorías de eutanasia, suicidio asistido y ayuda médica para morir no pueden intercambiarse sin precisión. Tampoco son equivalentes los requisitos respecto de enfermedad terminal, sufrimiento psiquiátrico, revisión independiente o mecanismos de control.

Por ello, los estudios extranjeros sirven para identificar problemas clínicos comunes —capacidad, sufrimiento, pronóstico, soledad, personalidad, desacuerdo profesional—, pero la interpretación jurídica del caso debe permanecer anclada en la legislación española aplicable. Esta separación entre evidencia clínica comparada y norma nacional es indispensable para un artículo destinado a evaluación por pares.

La dimensión de género requiere una interpretación prudente. El caso corresponde a una mujer mayor y algunas series internacionales sobre solicitudes asociadas a sufrimiento psiquiátrico registran una presencia elevada de mujeres; sin embargo, esos datos no autorizan a atribuir causalidad al género.

Las trayectorias de cuidado, las expectativas de autosuficiencia, la viudez, la dependencia económica y la disponibilidad de redes pueden intervenir en la experiencia del envejecimiento, pero la información biográfica disponible en este caso no permite establecer asociaciones específicas. Por ello, el género se reconoce como dimensión contextual sin convertirlo en explicación causal de la solicitud.

En relación con la edad, existe además un riesgo de doble estándar. Puede asumirse con excesiva facilidad que el deseo de morir es comprensible en una persona de 82 años, mientras una afirmación semejante en alguien más joven activaría una evaluación intensiva de riesgo y tratamiento.

El edadismo puede aparecer precisamente bajo la forma de una aparente comprensión. Por otro lado, negar a una persona mayor la posibilidad de formular decisiones complejas por razón de edad también constituye una forma de discriminación. El criterio adecuado no es la edad cronológica, sino la situación clínica, la capacidad, la voluntariedad, la información disponible y los requisitos legales. Esta simetría protege tanto frente al abandono terapéutico como frente al paternalismo.

El concepto de dignidad también requiere evitar definiciones impuestas. En bioética, puede utilizarse como fundamento universal del valor de toda persona, mientras en la experiencia individual puede referirse a privacidad, control, ausencia de humillación, independencia o coherencia con valores propios. El caso muestra una tensión entre estas acepciones.

Para el equipo, la dependencia no elimina la dignidad intrínseca; para la paciente, puede ser vivida como pérdida de una forma de dignidad personal asociada al control de la propia vida. Una evaluación respetuosa debe hacer explícita esta diferencia. No es necesario compartir la definición de la paciente para comprenderla, pero sí es necesario comprobar que no sea únicamente el resultado transitorio de desesperanza tratable o de condiciones de cuidado susceptibles de modificación.

La autonomía, por tanto, debe comprenderse como una capacidad ejercida dentro de condiciones concretas. La paciente decide con una historia, un cuerpo, vínculos y recursos determinados. Esta perspectiva relacional no disminuye su agencia; permite identificar obstáculos que podrían distorsionarla. Si la falta de ayudas técnicas, el aislamiento o la sobrecarga familiar hacen parecer inevitable una dependencia extrema, mejorar esas condiciones amplía la libertad real.


Licencia
CC-By-NC-ND

Si, aun con apoyos adecuados, la persona mantiene una valoración estable de su situación, esa persistencia adquiere un significado distinto. El análisis clínico debe documentar ambos niveles: la competencia para decidir y las condiciones efectivas desde las cuales se decide.

La psicoterapia y las intervenciones de apoyo merecen la misma cautela. No existe una técnica que garantice resignificar la dependencia ni sería ético plantearla como mecanismo para persuadir a la paciente de abandonar su solicitud. Su función puede ser ofrecer un espacio para elaborar pérdidas, examinar pensamientos absolutos, recuperar vínculos y explorar fuentes de valor compatibles con las nuevas limitaciones.

En una paciente con rasgos de personalidad rígidos, el ritmo y los objetivos deben ser realistas. El hecho de que determinados patrones sean de larga duración no significa que toda intervención sea inútil; significa que el cambio puede ser parcial y que el pronóstico debe formularse con modestia. Para valorar tratabilidad es necesario distinguir entre ausencia de curación completa y ausencia de cualquier mejoría significativa.

Los cuidados paliativos también requieren una comprensión amplia. Aunque suelen asociarse a enfermedad avanzada y síntomas físicos, su enfoque incorpora alivio del sufrimiento, comunicación, objetivos de cuidado y apoyo a la familia. En situaciones donde predomina sufrimiento psicológico o existencial, la pertinencia de equipos especializados dependerá del contexto clínico, pero la lógica paliativa ofrece herramientas de deliberación valiosas. Informar sobre cuidados paliativos, como exige el marco español, no debe convertirse en una formalidad documental.

La persona necesita comprender qué pueden y qué no pueden ofrecer, de manera que su aceptación o rechazo sea informado. Presentar alternativas de forma idealizada puede ser tan problemático como omitirlas, porque una decisión auténtica requiere expectativas realistas.

La dimensión temporal de la discapacidad merece igualmente atención. No es lo mismo una pérdida reciente, ante la cual todavía no ha existido oportunidad de rehabilitación y adaptación, que una limitación prolongada después de múltiples intentos de ajuste. Las primeras etapas pueden acompañarse de duelo, ansiedad y rechazo intenso.

Con el tiempo, algunas personas desarrollan nuevas estrategias y otras mantienen una percepción de pérdida inaceptable. En el caso estudiado, documentar con precisión la cronología de la miopía magna, el deterioro funcional y los recursos de rehabilitación permitiría fortalecer el análisis clínico. Esa información ayudaría a valorar si la solicitud surge durante una fase de adaptación todavía abierta o después de un proceso prolongado en el que se han explorado apoyos razonables.

El lenguaje utilizado por los profesionales tiene efectos clínicos. Expresiones como 'no quiere vivir', 'rechaza la dependencia' o 'presenta rasgos narcisistas' condensan fenómenos distintos y pueden producir sesgos si se convierten en conclusiones.

Para una investigación de caso es preferible describir conductas, argumentos y secuencias: qué actividades perdió, qué ayuda requiere, cómo explica su sufrimiento, qué alternativas rechazó y por qué, qué cambió después del tratamiento. Este nivel descriptivo permite que el lector evalúe la plausibilidad de la interpretación. También reduce el riesgo de que un concepto psicopatológico funcione como juicio moral. El rigor metodológico se expresa tanto en las fuentes consultadas como en la precisión con la que se construye la narrativa clínica.

También es necesario diferenciar eutanasia, suicidio e ideación suicida sin borrar las zonas de contacto clínico. Una solicitud regulada de ayuda para morir ocurre dentro de un procedimiento sanitario y jurídico específico, mientras el comportamiento suicida se estudia desde otros marcos de prevención y riesgo. Sin embargo, cuando existe depresión mayor e ideación


Licencia
CC-By-NC-ND

autolítica, el equipo debe evaluar de manera explícita el riesgo suicida y su relación con la solicitud.

La presencia de una petición de eutanasia no convierte automáticamente toda ideación de muerte en una decisión estable ni suspende las obligaciones de tratamiento y protección frente a una crisis aguda. Al mismo tiempo, reducir toda solicitud a suicidabilidad puede impedir escuchar razones persistentes que la persona formula en un contexto de capacidad conservada. La diferenciación exige evaluación, no etiquetas.

La revisión de literatura internacional muestra que los casos psiquiátricos han generado debates precisamente por la dificultad de establecer pronóstico, irremediabilidad y capacidad. Kim et al. (2016) describieron pacientes con historias clínicas complejas, múltiples diagnósticos y frecuentes desacuerdos profesionales.

El valor de ese estudio para el presente trabajo no consiste en trasladar criterios neerlandeses a España, cuyos marcos jurídicos y asistenciales son distintos, sino en evidenciar que la evaluación del sufrimiento mental requiere prudencia ante afirmaciones categóricas. La existencia de desacuerdo entre profesionales puede reflejar incertidumbre razonable y no necesariamente error. En un manuscrito académico, reconocer esa incertidumbre fortalece el argumento porque evita presentar como certeza lo que, por naturaleza, exige deliberación clínica.

La valoración cognitiva constituye otro componente indispensable en la vejez. La ausencia de un diagnóstico de demencia no equivale a funcionamiento cognitivo intacto, y la presencia de dificultades cognitivas leves tampoco implica incapacidad decisional. Deben considerarse atención, memoria, funciones ejecutivas, lenguaje y capacidad de sostener un razonamiento complejo.

La discapacidad visual puede, además, interferir con determinadas pruebas y exigir adaptaciones para no confundir limitación sensorial con deterioro cognitivo. En un proceso relacionado con decisiones al final de la vida, los instrumentos estandarizados pueden apoyar la evaluación, pero no reemplazan el juicio clínico contextual. El objetivo es determinar si la persona comprende su situación concreta y las consecuencias de las opciones disponibles, no alcanzar una puntuación abstracta desvinculada de la decisión.

En este sentido, la solicitud de eutanasia no debería ser tratada como un acontecimiento aislado dentro de la historia clínica. Su formulación puede cambiar en intensidad, lenguaje y fundamento. Una metodología longitudinal permite registrar si aparece exclusivamente en crisis, si persiste durante periodos de mayor estabilidad, si se relaciona con eventos concretos o si expresa una posición mantenida durante años. También permite identificar ambivalencia.

La ambivalencia no invalida automáticamente una decisión; es frecuente en decisiones graves. No obstante, conocerla ayuda a evitar una lectura binaria en la que la persona simplemente 'quiere' o 'no quiere' morir. Preguntar qué condiciones harían la vida más aceptable puede revelar necesidades tratables, pero también puede confirmar que ciertas pérdidas son consideradas incompatibles con valores profundamente arraigados.

El marco legal español aporta garantías procedimentales que dialogan directamente con estos problemas clínicos. La Ley Orgánica 3/2021 establece que la decisión debe ser autónoma, consciente e informada, que la persona debe conocer alternativas terapéuticas y cuidados paliativos y que el proceso incluye deliberación y evaluación por profesionales. En un análisis académico, la ley no debe citarse únicamente como antecedente normativo; debe integrarse a la lógica del caso.

La exigencia de información se relaciona con la comprensión, la reiteración temporal con la estabilidad, la consulta profesional con la necesidad de contraste y la ausencia de presión externa con la protección de la genuinidad de la


Licencia
CC-By-NC-ND

voluntad. Estas garantías no eliminan la incertidumbre clínica, pero crean momentos específicos para identificarla y discutirla.

La familia, por su parte, necesita un espacio propio de evaluación y acompañamiento. Los allegados pueden experimentar compasión, agotamiento, miedo, culpa y deseo de respetar la voluntad de la paciente de manera simultánea. Ninguna de estas emociones demuestra por sí sola una influencia indebida.

Sin embargo, la complejidad afectiva aconseja entrevistas que permitan distinguir apoyo de presión, aceptación de resignación y respeto de abandono. También es importante que la paciente pueda hablar sin familiares presentes en momentos clave. La autonomía se protege mejor cuando existen condiciones para expresar dudas, ambivalencias y cambios de opinión sin sentir que se decepciona a quienes la rodean. La posibilidad de revocar o aplazar una solicitud debe ser vivida como una opción real, no como una inconsistencia que deba justificarse ante la familia o el equipo.

El temor a ser una carga merece una exploración independiente. En personas mayores, puede aparecer incluso cuando la familia expresa disponibilidad para cuidar. La paciente puede interpretar la necesidad de ayuda como una deuda, una pérdida de reciprocidad o una inversión indeseable de roles. Si ese temor está presente, la respuesta clínica no consiste en negarlo con frases tranquilizadoras, sino en investigar su fundamento: cuánto cuidado requiere realmente, cómo se distribuye, qué opinan los familiares y qué apoyos formales existen.

La percepción de carga puede disminuir cuando se modifican condiciones materiales, pero también puede persistir como una convicción identitaria. Diferenciar ambas posibilidades es relevante porque una decisión solo puede considerarse plenamente informada si la persona conoce alternativas realistas de apoyo y no imagina la dependencia en términos más extremos que los que efectivamente enfrenta.

La noción de sufrimiento existencial resulta útil siempre que no se convierta en una categoría residual para todo aquello que no mejora con medicación. Incluye preguntas sobre sentido, identidad, finitud, dependencia, culpa, soledad y temor a convertirse en una carga. Tales dimensiones pueden coexistir con depresión clínica y potenciarse mutuamente.

La separación analítica entre sufrimiento depresivo y existencial es, por ello, una herramienta y no una frontera absoluta. En la práctica, ambos pueden retroalimentarse: la depresión estrecha el horizonte de significado, mientras la pérdida de sentido puede profundizar síntomas depresivos. El caso estudiado muestra esta interdependencia y sugiere que el seguimiento debe documentar no solo escalas o síntomas, sino también transformaciones en la narrativa con la que la paciente explica por qué considera intolerable su situación.

La vejez introduce además un problema de continuidad biográfica. El deterioro funcional no ocurre en un vacío, sino en una persona que ha construido durante décadas formas relativamente estables de reconocerse. La discapacidad visual puede alterar actividades, movilidad, lectura, interacción social y manejo autónomo de tareas cotidianas.

Cuando estas capacidades habían sido centrales para la identidad, su pérdida puede vivirse como una fractura entre el yo anterior y el yo actual. El trabajo clínico necesita entonces reconstruir qué aspectos de la identidad permanecen disponibles, cuáles pueden transformarse y cuáles son considerados irrenunciables por la propia persona.

Esta reconstrucción no busca convencerla de que su vida debe tener un sentido determinado; busca comprender si su conclusión sobre la imposibilidad de una vida digna ha sido examinada desde un horizonte suficientemente amplio.

En este punto conviene evitar una inferencia frecuente: considerar que todo motivo que


Licencia
CC-By-NC-ND

persiste después de mejorar la depresión pertenece necesariamente a una estructura de personalidad inmodificable. La personalidad también puede expresarse con distintos grados de flexibilidad según el contexto, la calidad del vínculo terapéutico, el apoyo social y la posibilidad de elaborar pérdidas.

Por ello, hablar de rasgos narcisistas en el caso exige una formulación clínica cuidadosa. No se trata de atribuir egoísmo, vanidad o falta de empatía, sentidos coloquiales que distorsionan el concepto. El interés está en la regulación de la autoestima, la necesidad de control, la vulnerabilidad ante experiencias de dependencia y la dificultad para integrar una imagen de sí misma que incluya limitaciones sin que estas sean vividas como anulación completa del valor personal.

La terapia electroconvulsiva ocupa un lugar particular en este caso. Su utilización suele reservarse para cuadros depresivos graves, resistentes, con alto riesgo o en los que se necesita una respuesta clínica rápida. La mejoría observada después de seis sesiones no debe presentarse como una demostración de curación completa, pero sí como evidencia de que el estado afectivo era susceptible de modificación.

Para el propósito de este estudio, lo más relevante no es discutir la eficacia general de la técnica, sino utilizar el cambio clínico como una especie de contraste natural dentro del seguimiento: antes y después del tratamiento, ¿qué razones para morir permanecieron, ¿cuáles disminuyeron y cuáles adquirieron una formulación diferente? Esa comparación fortalece el análisis porque permite distinguir componentes más dependientes del estado de ánimo de otros vinculados con valores, identidad o adaptación a la discapacidad.

La distinción anterior adquiere especial importancia en el trastorno depresivo mayor porque la desesperanza no es únicamente tristeza intensa. Puede modificar la expectativa de futuro y reducir la capacidad subjetiva para imaginar escenarios distintos del presente. Una persona puede comprender intelectualmente que existen alternativas y, al mismo tiempo, experimentar una certeza afectiva de que ninguna de ellas podrá mejorar su situación.

Desde el punto de vista clínico, esta discrepancia exige una entrevista que no se limite a preguntar si la paciente conoce las opciones. Debe indagarse qué significado les atribuye, qué resultados espera de ellas y por qué las considera aceptables o inaceptables. El análisis del razonamiento permite identificar si la negativa se funda en valores estables o si está dominada por generalizaciones absolutas características de un episodio depresivo.

Una primera consecuencia de esta lectura es la necesidad de separar tres preguntas que con frecuencia se confunden: si existe un trastorno mental, si ese trastorno afecta de manera relevante la capacidad de decisión y si el sufrimiento que fundamenta la solicitud ha sido suficientemente abordado. La respuesta afirmativa a la primera pregunta no determina las otras dos.

En psiquiatría clínica, el diagnóstico describe un conjunto de síntomas y patrones de funcionamiento, pero la capacidad se refiere a habilidades decisionales concretas en un momento determinado. De ahí que una evaluación rigurosa deba explorar comprensión de la información, apreciación de la propia situación, razonamiento entre alternativas y posibilidad de expresar una elección consistente.

En una persona mayor con depresión, estas habilidades pueden fluctuar y deben examinarse en relación con la gravedad del episodio, la presencia de síntomas psicóticos, el deterioro cognitivo, los efectos farmacológicos y la evolución posterior al tratamiento.

El principal aprendizaje metodológico del caso es que la pregunta clínica debe permanecer abierta durante el seguimiento. Al inicio, la gravedad depresiva justificaba priorizar tratamiento y seguridad. Después de la mejoría, la pregunta cambió: ya no bastaba con


Licencia
CC-By-NC-ND

determinar si existía depresión, sino que era necesario comprender por qué la solicitud persistía y con qué relación respecto de la identidad y la discapacidad.

Un estudio de caso bien construido debe mostrar precisamente esa transformación de las preguntas. De este modo, el artículo deja de ser una descripción estática de una paciente con varios diagnósticos y se convierte en el análisis de un proceso decisional sometido a cambios clínicos, terapéuticos y existenciales.

La distinción entre dato, interpretación y discusión es indispensable para valorar el alcance de los hallazgos. Constituyen datos la edad, los diagnósticos documentados, los tratamientos administrados, la evolución observada y la persistencia de la solicitud. En cambio, atribuir a la necesidad de control o a determinados rasgos de personalidad una influencia sobre la vivencia de dependencia corresponde al nivel interpretativo.

El contraste de esas hipótesis con la literatura sobre personalidad, envejecimiento y eutanasia pertenece a la discusión. Mantener diferenciados estos niveles evita presentar inferencias como hechos y permite ponderar con mayor precisión la solidez de cada afirmación.

La calidad de la comunicación es igualmente decisiva. Las conversaciones sobre muerte asistida pueden deteriorarse si el equipo responde con alarma, silencio o juicios morales. Una escucha abierta no equivale a aprobar la solicitud; permite comprenderla y reduce la necesidad de que la paciente intensifique su lenguaje para ser tomada en serio. A su vez, una actitud excesivamente afirmativa puede cerrar prematuramente la exploración de ambivalencias.

El equilibrio consiste en validar la realidad del sufrimiento mientras se investigan sus componentes y alternativas. Esta postura clínica es compatible con la neutralidad profesional y con el respeto a la autonomía.

Otro aspecto relevante es la proporcionalidad de las intervenciones. La obligación de tratar síntomas potencialmente reversibles no significa prolongar indefinidamente intervenciones que ofrecen beneficios mínimos o que la paciente considera intolerables. La deliberación clínica debe valorar carga, probabilidad de respuesta, tiempo necesario y preferencias.

En el caso, la utilización de terapia electroconvulsiva indica que se emprendió una intervención de alta intensidad ante la gravedad del cuadro. Su respuesta parcial aporta información valiosa, pero la discusión debería reconocer que el concepto de tratamiento suficiente depende del conjunto de opciones razonables y no de una lista ilimitada de procedimientos posibles.

La investigación cualitativa ofrece una ventaja para este tipo de problemas: permite conservar contradicciones sin forzarlas a desaparecer. Una paciente puede agradecer el cuidado y, al mismo tiempo, rechazar depender; puede experimentar momentos de bienestar y mantener una solicitud de eutanasia; puede amar a su familia y considerar inaceptable continuar viviendo.

Estas tensiones no necesariamente indican incoherencia patológica. Pueden formar parte de una decisión difícil. El análisis debe identificar cuándo la contradicción refleja ambivalencia elaborada y cuándo surge de alteraciones en el juicio, la memoria o el estado de ánimo. La calidad del caso depende de mostrar estas diferencias con evidencia clínica y no resolverlas mediante interpretaciones simplificadoras.

La narrativa de inutilidad también debe examinarse críticamente. Sentirse inútil puede expresar un síntoma depresivo, una reacción a la pérdida de roles o una valoración cultural interiorizada. El clínico necesita preguntar qué entiende la paciente por ser útil y qué actividades considera valiosas. Si la utilidad se limita a producir, cuidar o actuar sin ayuda, la dependencia puede experimentarse como exclusión completa de la vida significativa.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/0n0a8d09
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

Explorar otras formas de participación no implica imponerlas, pero permite saber si la paciente ha tenido oportunidad de considerarlas desde un estado afectivo más estable. Esta exploración es especialmente relevante después de la mejoría depresiva, cuando puede reevaluarse el alcance de afirmaciones previamente absolutas.

La soledad merece distinguirse del aislamiento objetivo. Una persona puede vivir acompañada y sentirse profundamente sola, o vivir sola y mantener vínculos significativos. Los estudios internacionales sobre eutanasia por sufrimiento psiquiátrico han señalado con frecuencia problemas de aislamiento, pero cada caso requiere precisar la calidad de los vínculos. En la paciente estudiada, la existencia de apoyo familiar no resuelve automáticamente la cuestión.

Sería útil conocer si mantiene conversaciones significativas, si participa en decisiones familiares, si conserva actividades placenteras y si percibe reciprocidad en sus relaciones. Estos elementos pueden modificar el sufrimiento existencial y, al mismo tiempo, ofrecer información sobre la amplitud del mundo vital que la paciente considera perdido.

En psiquiatría geriátrica, la multimorbilidad obliga a pensar de manera integrada. La hipertensión, la dislipemia o la discapacidad visual pueden no explicar directamente la solicitud, pero forman parte del contexto corporal en el que se experimenta el envejecimiento.

Los efectos secundarios de tratamientos, la fatiga, las dificultades de movilidad y las pérdidas sensoriales pueden influir en sueño, actividad y participación social. Una valoración fragmentada corre el riesgo de atribuir a la depresión síntomas que tienen componentes médicos o, en sentido inverso, de considerar puramente somático un retraimiento sostenido por desesperanza. La coordinación entre especialidades no es un complemento administrativo, sino una condición para construir una explicación clínica suficientemente completa.

La evaluación de alternativas debe incluir no solo su existencia objetiva, sino su aceptabilidad para la persona. La legislación española utiliza precisamente una formulación que obliga a considerar el sufrimiento desde la perspectiva del solicitante. Sin embargo, la aceptabilidad subjetiva no elimina la obligación profesional de explicar con claridad opciones razonables. Existe una diferencia entre que una alternativa no exista, que tenga una probabilidad mínima de beneficio y que la paciente la rechace por considerarla incompatible con sus valores.

Registrar esa diferencia mejora la calidad del análisis. También permite evitar que el término 'refractario' se utilice de manera imprecisa para describir cualquier sufrimiento persistente.

La noción de control atraviesa buena parte del material clínico. En etapas previas de la vida, mantener control sobre decisiones, rutinas y responsabilidades puede haber sido una fuente de eficacia y autoestima. Con el envejecimiento y la discapacidad, esa misma disposición puede entrar en conflicto con situaciones que exigen aceptar ayuda.

La solicitud de eutanasia puede entonces adquirir, entre otros significados posibles, el de recuperar control frente a un cuerpo percibido como impredecible. Esta interpretación debe presentarse como hipótesis clínica y contrastarse con el discurso de la paciente. Su relevancia está en mostrar que una misma conducta puede cumplir funciones psicológicas distintas: escapar del dolor, evitar dependencia, preservar coherencia identitaria o ejercer una decisión considerada última expresión de autodeterminación.

El concepto de adaptación tampoco debe confundirse con conformidad. Adaptarse a una discapacidad significa desarrollar formas de funcionamiento y significado que permitan continuar la vida bajo condiciones distintas; no implica considerar deseable la pérdida ni renunciar al duelo. Algunas personas logran reorganizar actividades y relaciones, mientras otras consideran que las modificaciones


Licencia
CC-By-NC-ND

disponibles no preservan aspectos esenciales de su proyecto vital.

En el caso analizado, la dificultad de adaptación es un dato clínico, pero su interpretación exige conocer qué apoyos fueron realmente accesibles. Una conclusión sobre intolerancia a la dependencia sería incompleta si no se documentaran las posibilidades concretas de rehabilitación visual, asistencia domiciliaria, ayudas técnicas y acompañamiento psicológico ofrecidas.

Una línea adicional de análisis corresponde a la diferencia entre deseo de morir y solicitud formal de ayuda para morir. El primero puede aparecer de manera pasiva, fluctuante o asociada a momentos de crisis; la segunda implica convertir ese deseo en una petición dirigida al sistema sanitario, sostenerla a través de un procedimiento y asumir sus consecuencias.

Para comprender el caso es importante reconstruir ese tránsito. ¿Cuándo dejó de tratarse de una expresión de cansancio o desesperanza y se convirtió en una decisión formulada de manera persistente? ¿Qué acontecimientos precedieron ese cambio? ¿La paciente buscó información por iniciativa propia? Estas preguntas permiten evaluar la elaboración de la decisión sin asumir que todas las expresiones de muerte tienen el mismo valor clínico.

En consecuencia, la contribución del presente caso se sitúa en la intersección entre psiquiatría geriátrica, psicología de la personalidad y bioética clínica. Su interés no depende de ofrecer una respuesta definitiva sobre la decisión final, sino de mostrar qué preguntas deben sostenerse para que la evaluación sea rigurosa. La solicitud de una muerte digna en una persona mayor con depresión no puede ser comprendida adecuadamente si se ignora la posibilidad de tratamiento, pero tampoco si se reduce toda persistencia a enfermedad.

Entre ambos extremos se encuentra el trabajo clínico sostenido: tratar, escuchar, reevaluar, contextualizar y documentar. Esa secuencia constituye el núcleo metodológico del artículo y permite que las conclusiones se mantengan vinculadas con los objetivos y con la evidencia realmente disponible.

El análisis integral de este tipo de casos se beneficia de la combinación de descripción clínica longitudinal, evaluación estructurada de la capacidad, medidas de depresión y desesperanza, valoración funcional y entrevistas cualitativas sobre dignidad y sentido. La perspectiva de familiares y profesionales puede incorporarse como fuente diferenciada, sin sustituir la voz de la paciente.

La comparación entre distintos momentos clínicos permite reconocer cambios y permanencias en los motivos expresados, mientras que la evidencia multicéntrica puede contribuir a identificar configuraciones recurrentes sin presuponer la existencia de un perfil psicológico único.

Esta perspectiva permite comprender por qué el análisis de la personalidad es clínicamente pertinente sin convertirlo en un argumento de descalificación. Los rasgos estables ofrecen continuidad a la biografía y ayudan a explicar por qué determinadas pérdidas tienen un peso excepcional. Si durante toda su vida la paciente valoró de manera intensa independencia y control, la solicitud puede guardar coherencia con valores previos; si esos valores aparecen radicalizados solo durante la depresión, la interpretación sería diferente.

Reconstruir antecedentes de decisiones, formas de afrontar enfermedades y actitudes previas frente a la dependencia aportaría evidencia adicional. La coherencia biográfica no decide por sí misma la cuestión, pero permite valorar si la posición actual representa continuidad, ruptura o intensificación de patrones anteriores.

La posibilidad de que la solicitud cambie con el tiempo debe quedar incorporada a la propia concepción de autonomía. Una decisión autónoma no tiene que ser inmutable; puede revisarse cuando cambian el estado clínico, la


Licencia
CC-By-NC-ND

información o las condiciones de vida. Por eso, el seguimiento no debe interpretar un cambio de opinión como fracaso ni la persistencia como prueba automática de autenticidad.

Lo relevante es conocer el proceso mediante el cual la persona íntegra información nueva. En el caso analizado, la mejoría depresiva constituye precisamente información nueva sobre su propia capacidad de experimentar alivio. La pregunta posterior es si esa experiencia modificó la valoración de la dependencia o si, aun reconociendo la mejoría, la paciente mantuvo que sus limitaciones funcionales resultaban incompatibles con su proyecto de vida.

## CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo fue analizar la relación entre los rasgos de personalidad, el trastorno depresivo mayor en la vejez y la percepción subjetiva del sufrimiento en una solicitud persistente de eutanasia. El análisis del caso permite responder que dicha relación no es lineal ni reducible a un único diagnóstico.

La solicitud apareció en un contexto de depresión severa, pérdida visual progresiva y disminución de la autonomía, pero su persistencia después de una mejoría afectiva relevante mostró que el sufrimiento estaba organizado también por significados más estables vinculados con identidad, control, dependencia y dignidad.

Respecto del primer propósito específico, la reconstrucción longitudinal mostró que el tratamiento farmacológico y la terapia electroconvulsiva modificaron de forma apreciable la sintomatología depresiva. Este resultado es clínicamente decisivo porque demuestra que una parte del sufrimiento era tratable y que la valoración de la solicitud no debía quedar fijada al momento de mayor gravedad. La reevaluación posterior al tratamiento constituye, por tanto, una condición metodológica y ética para distinguir cambios en el deseo de morir, en su intensidad y en sus fundamentos.

En relación con el segundo propósito, los rasgos narcisistas y la rigidez cognitiva ayudaron a comprender por qué la dependencia era experimentada como una amenaza particularmente intensa. No se concluye que tales rasgos determinen una solicitud de eutanasia ni que anulen la capacidad de decisión. Lo que el caso permite sostener es que la personalidad configura la forma en que se interpretan las pérdidas.

Cuando la autoestima y la continuidad del yo se encuentran estrechamente ligadas a la independencia, el deterioro funcional puede adquirir una significación de ruptura biográfica y no únicamente de limitación física.

En cuanto al tercer propósito, la persistencia de la solicitud después de la mejoría depresiva impide atribuirla exclusivamente al episodio afectivo. Sin embargo, tampoco autoriza a considerarla automáticamente independiente de toda influencia psicopatológica. La conclusión más sólida es que la persistencia abre una segunda fase de evaluación: deben examinarse estabilidad, comprensión, razonamiento, consistencia con valores previos, capacidad para ponderar alternativas, expectativas sobre el futuro y ausencia de presiones externas. En este punto, la temporalidad del proceso se vuelve tan importante como el contenido de la decisión.

El cuarto propósito fue discutir las implicaciones clínicas y bioéticas. El caso respalda una valoración multidisciplinaria que integre psiquiatría, medicina, psicología, funcionalidad, cuidados paliativos cuando sean pertinentes, trabajo con la red de apoyo y revisión de los requisitos jurídicos. La autonomía no debe ser interpretada como simple ausencia de diagnóstico mental ni como repetición de una preferencia; requiere una decisión informada y genuina.

Del mismo modo, la beneficencia no debe transformarse en paternalismo. El desafío consiste en ofrecer tratamiento y alternativas reales sin convertir su aceptación en una


Licencia
CC-By-NC-ND

condición moral para que la voz de la persona sea escuchada.

El estudio también permite formular una conclusión de alcance social. Envejecer en sociedades que valoran intensamente productividad, autosuficiencia y control puede estrechar la representación de lo que se considera una vida digna.

Los sistemas sanitarios deben responder no solo con procedimientos de evaluación, sino con apoyos que hagan efectivamente habitables la dependencia y la discapacidad: rehabilitación, adaptación funcional, atención a la salud mental, acompañamiento, apoyo a cuidadores y prevención de la soledad.

Finalmente, el caso no ofrece una regla general sobre la procedencia o improcedencia de la eutanasia en personas mayores con depresión. Su aportación es metodológica: demuestra que una decisión de esta naturaleza exige reconstruir la trayectoria del sufrimiento y no limitarse a una fotografía diagnóstica.

La depresión debe tratarse; la personalidad debe comprenderse sin estigmatizar; la discapacidad debe abordarse con apoyos; la familia debe incluirse sin desplazar la voz de la paciente; y la solicitud debe reevaluarse a lo largo del tiempo. Solo una lectura integrada de estas dimensiones permite aproximarse con rigor a la pregunta por la autonomía y la dignidad en el final de la vida.

## *Referencias*

1. American Psychiatric Association. (2001). The Practice of Electroconvulsive Therapy: Recommendations for Treatment, Training, and Privileging. Washington, DC: APA.

2. American Psychiatric Association. (2010). Practice Guideline for the Treatment of Patients with Major Depressive Disorder. Washington, DC: APA.

3. Beck, A., & Alford, B. (2009). Depression: Causes and Treatment. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

4. Frankl, V. (1991). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

5. Kernberg, O. (2016). Relaciones amorosas: normalidad y patología. Barcelona: Paidós.

6. Kim, S., De Vries, R., & Peteet, J. (2016). Euthanasia and Assisted Suicide of Patients With Psychiatric Disorders in the Netherlands 2011 to 2014. JAMA Psychiatry, 73(4), 362-368.

7. Kohut, H. (1977). The Restoration of the Self. Chicago: University of Chicago Press.

8. Ley Orgánica 3/2021, de 24 de marzo, de regulación de la eutanasia. Boletín Oficial del Estado, núm. 72.

9. National Institute for Health and Clinical Excellence. (2010). Depression in Adults: Clinical Guideline 90.

10. Organización Mundial de la Salud. (2022). Mental Health of Older Adults. Ginebra: OMS.

11. Organización Mundial de la Salud. (2023). Ageing and Health. Ginebra: OMS.

12. Rurup, M., et al. (2005). The first five years of euthanasia legislation in Belgium and the Netherlands. The Lancet, 366(9487), 1239-1244.

13. Yalom, I. (2008). Mirar al sol: la superación del miedo a la muerte. Barcelona: Emecé.



Licencia
CC-By-NC-ND

# Profesorado Universitario con Discapacidad Física

## University Professors with Physical Disabilities

María Isabel Arbesú García[1]*

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4503-3143

Berthana María Salas Domínguez[2]

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4294-8841

DOI: 10.65299/v4r04n67

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Profesora e Investigadora Titular "C" en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Desde el año 2004 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Comunicóloga Social (UAM-X).

[2] Maestra en Diseño Industrial por la UNAM; Profesora Titular "C" de tiempo completo, perfil PRODEP. Miembro del Departamento de Síntesis Creativa y del Área de Investigación "Educación para el Diseño" en la UAM-X.

**RESUMEN**

Este artículo presenta los avances de una investigación sobre la identidad narrativa del profesorado con discapacidad física que trabaja en la UAM-X. Su propósito es dar cuenta de cómo los docentes narran y resignifican su identidad profesional dentro del contexto universitario.

El proyecto surge como respuesta a la escasez de estudios que vinculan la discapacidad física con el profesorado universitario. Este pretende cubrir un vacío de conocimiento en torno a las experiencias y retos que este sector académico tiene que enfrentar cotidianamente mientras imparte clases o transita por el campus universitario.

La investigación se desarrolla desde un paradigma cualitativo, al elegir el método de estudio de casos colectivo (Stake, 2005) con herramientas biográfico-narrativas (Díaz Barriga, 2018), además de entrevistas en profundidad y otras técnicas que permiten recuperar las voces y experiencias de los participantes.

Hasta el momento, se ha entrevistado a 14 docentes con diversas discapacidades físicas temporales y permanentes, después se les solicitó que trabajaran a través de narrativas que incluyeran incidentes críticos (Monereo et al, 2009), en donde relataron múltiples retos que tienen que lidiar cada día, los que les han permitido reconstruir el sentido de su profesión, desarrollando nuevas formas de reconocerse y superar ciertas limitaciones que tienen en torno su movilidad.

Palabras clave: Identidad; Discapacidad; Educación Superior.

**ABSTRACT**

This article presents the progress of a research project on the narrative identity of faculty with physical disabilities working at UAM-X. Its purpose is to describe how these professors narrate and redefine their professional identity within the university context.

The project arose in response to the scarcity of studies linking physical disability with university faculty. It aims to fill a knowledge gap regarding the experiences and challenges this academic sector faces daily while teaching or moving about on campus.

The research is conducted from a qualitative paradigm, employing the collective case study method (Stake, 2005) with biographical-narrative tools (Díaz Barriga, 2018), as well as in-depth interviews and other techniques that allow for the collection of participants' voices and experiences.

To date, 14 faculty members with various temporary and permanent physical disabilities have been interviewed. They were then asked to work through narratives that included critical incidents (Monereo et al., 2009), in which they recounted the multiple challenges they face daily. These challenges have allowed them to reconstruct the meaning of their profession, developing new ways of understanding themselves and overcoming certain limitations related to their mobility.

Keywords: Identity; Disability; Higher education.

Fecha de recibido: 03 de octubre de 2025
Fecha de aceptado: 10 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

## INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de acceso e inclusión educativa, principalmente se hace referencia a los estudiantes. Esto parte desde las políticas públicas, como el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024) el cual garantiza el acceso a una educación gratuita, laica, inclusiva y universal, promoviendo ambientes e instalaciones que sean adecuados y adaptados a las necesidades de cada región.

De igual forma, el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (2006) garantiza un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, asegurando que las personas con discapacidad tengan acceso y sean incluidas en la educación

En el ámbito universitario, suele asumirse que los estudiantes son autónomos en cuestiones personales y académicas, que requieren menor acompañamiento familiar o institucional, como la orientación académica y los diferentes recursos que brinda la universidad. En ocasiones, el alumnado con algún tipo de discapacidad entra de manera independiente a la universidad, asumiendo que puede desplazarse y desenvolverse sin apoyo alguno dentro de la institución.

Aunque la CDPD contempla distintos actores que intervienen en la educación como estudiantes, profesores, personal educativo, familiares e incluso la sociedad, el enfoque principal siguen siendo los estudiantes. En el caso del profesorado, la Convención señala la importancia de que los docentes reciban la formación adecuada en metodologías pedagógicas inclusivas, con el fin de que estén preparados para atender y poder enseñar en contextos diversos. Sin embargo, se deja de lado que el profesorado también forma parte de la comunidad universitaria y que generalmente permanece de manera interrumpida en la universidad, desempeñando su labor en espacios como aulas, laboratorios, salas de juntas y oficinas administrativas, donde también pueden existir barreras de accesibilidad.

Por ello es que la inclusión y la accesibilidad no deben limitarse únicamente en el alumnado, sino extenderse a todos los actores que conforman la comunidad educativa. En este estudio el enfoque se centra en el profesorado universitario.

Con el propósito de poder comprender qué tipo de experiencias enfrenta el profesorado con discapacidad física en su vida cotidiana en la universidad, se formulan las siguientes preguntas:

1- ¿Cuáles son las identidades narrativas desde la perspectiva y propia voz de las y los profesores de la UAM-X, que presentan algún tipo de discapacidad física?

2- ¿Qué tipo de obstáculos enfrentan las y los profesores de la UAM-X al caminar cotidianamente por los espacios que conforman la universidad, así como en el momento de realizar su labor docente?

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) señala que la discapacidad es parte de la condición humana, ya que la mayoría de las personas la experimentan de forma temporal o permanente. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2013) clasifica los tipos de discapacidad en siete grupos: discapacidad física, visual, auditiva, discapacidad mental-intelectual, discapacidad psíquica-psiquiátrica, discapacidad visceral y discapacidad múltiple. La discapacidad física o motriz, se refiere a la dificultad en la función motora de una persona, la que en ocasiones se manifiesta durante el periodo laboral por diversas causas como la edad avanzada, accidentes o enfermedades crónico-degenerativas. Este tipo de discapacidad es el foco principal de esta investigación.

A pesar de la relevancia que tiene este tema, existe una carencia de estudios que vinculen la discapacidad física con profesorado universitario. La mayoría de las investigaciones revisadas se centran principalmente en las experiencias de estudiantes universitarios con diversas


Licencia
CC-By-NC-ND

discapacidades. Rivera (2024), en su estudio analiza entrevistas y narrativas con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El trabajo permitió categorizar las experiencias y emociones que narran los mismos estudiantes. Entre otras, se muestran las barreras (exclusión social, falta de comprensión, poco apoyo académico, entre otras) que los estudiantes enfrentaron dentro de la universidad.

González Garrido (2024) recopila y analiza investigaciones previas sobre estudiantes universitarios que padecen distintas discapacidades como son visual, auditiva, intelectual y motriz, en universidades de España, Chile y América Latina. La autora señala que muchos estudiantes con discapacidad logran ingresar a la universidad, pero se siguen enfrentando a retos, exclusión, discriminación y barreras físicas. Asimismo, destaca que la inclusión de estudiantes con discapacidad física debe ser responsabilidad de toda la comunidad universitaria.

Guevara & Márquez (2019) estudian el tipo de experiencias que vive un estudiante universitario de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con diversas discapacidades como motriz, auditiva y dificultades de habla. Los retos identificados en este estudio son las barreras para desplazarse dentro de la facultad, la necesidad constante de apoyo físico y las dificultades de comunicación con sus compañeros y profesores. Los resultados destacan que la universidad implementó una serie de apoyos que permitieron la permanencia del estudiante en la Facultad, además del acompañamiento de su mamá. En este caso se muestra cómo un estudiante con discapacidad, al contar con los apoyos necesarios, accesibilidad, respaldo familiar y una respuesta positiva por parte de la institución, fue capaz de concluir con éxito sus estudios universitarios.

Por otro lado, Cid de León Bujanos et al. (2024), trabajan con estudiantes con discapacidad física. Entre sus conclusiones manifiestan cómo el vínculo familiar, los compañeros, los docentes y la institución funcionan como redes de apoyo, las que favorecen que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, puedan enfrentar múltiples barreras relacionadas con su condición de movilidad. Esta investigación da la posibilidad de reconocer que una verdadera inclusión se logra facilitando entornos accesibles, además de sensibilizar y capacitar a toda la comunidad universitaria en este tema. Además, este estudio permite conocer las experiencias de madres de familia y de los propios egresados sobre la forma en que vivieron su trayectoria en la universidad y cuáles fueron los apoyos fundamentales para concluir sus estudios. Además, este estudio da la posibilidad de reconocer que una verdadera inclusión se logra facilitando entornos accesibles, además de sensibilizar y capacitar a toda la comunidad universitaria en este tema.

Moore et al. (2020) realizan entrevistas a estudiantes de pedagogía de cuatro universidades de Estados Unidos con el propósito de analizar cómo viven ellos sus diversas discapacidades (auditiva, trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), dislexia, afasia o discapacidad de aprendizaje). Los entrevistados se niegan a ver su discapacidad como una limitación; por el contrario, la asumen con un sentido de responsabilidad en relación con su futura labor como docentes.

Ha sido todo un reto poder encontrar información referente al profesorado con algún tipo de discapacidad en general y física en particular. La. Red de Cambridge para la Investigación en Discapacidad y Educación (CaNDER) de la Universidad de Cambridge en Inglaterra, realizó una investigación titulada Ser docente con discapacidad: perspectivas, prácticas y oportunidades. En este estudio liderado por Singal et al (2024), los autores hacen entrevistas a veinticinco docentes de distintos países como Brasil, Jordania, España, Ruanda y Sri Lanka. Los participantes se identifican con diversas discapacidades: física (motora), visual, auditiva y uno con TDAH. La investigación se enfoca en profesores de educación básica de diferentes países. Las entrevistas se organizan en torno a la motivación para convertirse en profesor,


Licencia
CC-By-NC-ND

estrategias utilizadas para enfrentar los desafíos derivados de la discapacidad. Los testimonios recopilados, permiten visibilizar las experiencias exitosas y no exitosas del profesorado desde su propia voz.

Singal y Godwin, (2025) reúnen estudios, y testimonios de docentes de educación básica con diversas discapacidades (física, auditiva, visual, intelectual, entre otras) provenientes de distintos países. En dicho informe se evidencia que el profesorado con discapacidad continúa siendo ignorado o no tomado en cuenta en las investigaciones sobre inclusión educativa. A diferencia del estudio anterior, las autoras realizan una revisión internacional y comparativa de investigaciones existentes desarrolladas en varios países, donde identifican numerosos desafíos que enfrentan los docentes, principalmente barreras físicas relacionadas con la accesibilidad y la infraestructura, así como la discriminación, prejuicios, exclusión y menores oportunidades profesionales.

El informe también resalta la importancia de las políticas y apoyos institucionales, pues señala que muchos países no cuentan con datos sobre docentes con algún tipo de discapacidad y que el apoyo es insuficiente, lo que ha ocasionado que la mayoría de los docentes se sientan solos, sin apoyo institucional y sin redes de contacto con otros profesores que atraviesan situaciones similares. Asimismo, se enfatiza que la comunidad educativa no solo está conformada por los estudiantes, sino también por docentes y demás actores institucionales, es por ello que la inclusión no puede centrarse únicamente en un sector

Como se señaló al inicio, la mayoría de los estudios revisados se enfocan en estudiantes con discapacidad; otros estudian profesores de educación básica, en cuanto a estudios que se enfoquen en el profesorado universitario, al realizar una búsqueda reciente, hasta donde se pudo revisar solo se encontró a Greenberg y Cully (2026) los que investigan qué tipo de experiencias viven distintos profesores universitarios con diversas discapacidades, en una universidad pública de Estados Unidos, identificada con el nombre ficticio “Southwest University”. El estudio incluye docentes con discapacidades diversas como: física, sensorial, emocional, entre otras. Las experiencias narradas por los actores muestran que este tipo de discapacidades les afectan en diversas áreas de su trabajo, como el desplazarse de un lado a otro dentro del campus universitario; al impartir clases; así como al poner atención o concentrarse en lo que hacen. También, se evidencian las dificultades derivadas de la incomprensión y las etiquetas que suelen poner al profesorado con discapacidades no visibles (TDAH, epilepsia, trastornos neurológicos y dolor crónico), pues algunos docentes mencionan que son considerados como exagerados o simplemente ponen en duda su condición. Es importante señalar que también algunos participantes destacaron el apoyo recibido por parte de algunos colegas y ciertas autoridades

En la Universidad Autónoma Metropolitana y sus cinco unidades (Xochimilco, Azcapotzalco, Iztapalapa, Cuajimalpa y Lerma). Solo en Xochimilco se encontró una investigación relacionada con el profesorado que presenta algún tipo de discapacidad.

De acuerdo con el Anuario Estadístico (2024) de la unidad Xochimilco, esta no cuenta con estadísticas sobre los distintos tipos de discapacidades que conforman su población universitaria: docentes y estudiantes. Mucho menos, estadísticas del profesorado que tiene algún tipo de discapacidad física ya sea temporal o permanente.

El único documento que se encontró, se publicó en el año 2020 “Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la UAM-X”. Este texto plantea una serie de lineamientos generales que pueden ayudar a la población universitaria que cuente con algún tipo de discapacidad. Por supuesto que no se refiere a docentes en general con alguna discapacidad y menos aquellos que presentan alguna discapacidad física.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/v4r04n67
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

Por otra parte, González (2022), en su tesis "Discapacidad en México y dentro de la comunidad de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Académica Xochimilco", identifica únicamente en estudiantes algunos tipos de discapacidad más frecuentes, como la visual, cognitiva y de lenguaje. Para ello, elaboró un cuestionario con preguntas dirigidas a integrantes de la universidad que presentan alguna discapacidad, no obstante, la participación del profesorado fue mínima, ya que solo respondió un docente.

Hasta el momento, el único trabajo encontrado que estudia la discapacidad física en el profesorado universitario es el de Salas (2019). La investigadora lleva a cabo un estudio en la Unidad Xochimilco titulado "Planteamientos ergonómicos en el diseño arquitectónico para espacios laborales incluyentes". El trabajo se enfoca en la comunidad universitaria, principalmente en el profesorado de esta Institución. La autora analiza acuciosamente el diseño arquitectónico de la universidad, incluyendo sus aciertos y fallas en las áreas donde transitan las y los académicos. Los resultados evidencian la urgencia de rediseñar y hacer adecuaciones arquitectónicas con perspectiva inclusiva.

Tal y como se mencionó antes, la discapacidad física puede ser permanente o temporal, en esta última se incluye al profesorado que está envejeciendo. En la UAM-X, este tipo de discapacidad adquiere especial importancia debido al progresivo envejecimiento de su planta académica. Según el Acta de la Sesión 8.22 aprobada por el Consejo Académico de la UAM-X en 2022, el promedio de edad del profesorado con categoría de titular tiene un rango de 60 a 74 años de edad. El profesorado con categoría de asociado tiene un rango entre 40 y 49 años de edad. (Consejo Académico, 2022, p. 38), lo que incrementa la probabilidad de que las y los docentes enfrenten condiciones que afecten su movilidad-

Por ello, se considera que es de suma importancia realizar investigaciones que incluyan al profesorado ya que este es el que permanece más tiempo en la universidad, a diferencia del alumnado que generalmente está por 4 o 5 años hasta que termina sus estudios.

## METODOLOGÍA

Esta investigación titulada "Identidad narrativa en entornos presenciales. Estudio de casos colectivos con profesores y profesoras de la Unidad Xochimilco de la UAM, en situación de discapacidad física", se lleva a cabo mediante un enfoque cualitativo debido a que busca conocer y comprender en profundidad las experiencias, significados y narrativas del profesorado que enfrenta algún tipo de discapacidad física.

El método seleccionado es el estudio de casos colectivo (Stake, 2005), que permite analizar diversas narrativas del profesorado, con experiencias particulares dentro de un mismo contexto educativo; así como reconocer diferencias y similitudes entre los casos estudiados.

El estudio se encuentra en la fase de trabajo de campo, hasta el momento se ha entrevistado a 14 docentes que presentan algún tipo de discapacidad física.

Como primer paso, se consultaron estadísticas referentes a cuántos profesores trabajan en la Unidad. De acuerdo con el repositorio de la UAM, en noviembre de 2024 la Unidad Xochimilco registraba un total de 809 académicos: 743 con dedicación de tiempo completo, 48 de medio tiempo y 18 de tiempo parcial. También se buscó si la universidad tenía estadísticas de qué porcentaje del profesorado padecía algún tipo de discapacidad, pero no se pudo encontrar información al respecto.

Como segundo paso, se solicitó a las y los jefes de departamento de las tres divisiones que tiene la UAM-X: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias y Artes para el Diseño; Ciencias Biológicas y de la Salud, difundir entre sus docentes un breve texto que redactaron las investigadoras, mencionando la necesidad de que


Licencia
CC-By-NC-ND

el profesorado con discapacidad en general y física en particular, estableciera contacto. Únicamente 10 profesores respondieron a este llamado.

Después, se habló con las y el secretario académico de las tres divisiones, con el objeto de solicitarles su apoyo. Se volvió a redactar un texto, similar al anterior. De esta solicitud, no se tuvo respuesta alguna. También, por medio del correo electrónico institucional se pidió apoyo a todo el profesorado de Xochimilco para ayudar a identificar quiénes padecían algún tipo de discapacidad. Esta solicitud permitió contactar a diez docentes. Asimismo, se imprimió un cartel con código QR. Este se colocó en diversos espacios de la universidad, iniciativa que dio la posibilidad de conocer a cinco académicos más. Por otro lado, se solicitó a la Secretaria de la unidad Xochimilco información sobre los espacios de estacionamiento asignados al profesorado con algún tipo de discapacidad. Con la información proporcionada se contactó a once académicos.

Dada la dificultad que se siguió teniendo para localizar al profesorado, se empleó la técnica de "Bola de nieve" (Taylor y Bogdan, 1987). Esta consiste en que, al profesorado entrevistado, le pedimos su apoyo para que nos contactara con sus colegas que presentan algún tipo de discapacidad física.

Hasta el día hoy, de los 26 académicos contactados, se ha entrevistado a 14: seis hombres y ocho mujeres. El profesorado que se ha entrevistado, hasta el momento presenta condiciones como gota reumática artrítica, poliomielitis, polimiositis, úlcera atípica secundaria, ciática, osteoartritis de tipo degenerativo, tumor en fémur, esguince de tobillo, desgaste de colágeno a nivel de cadera, artritis, fractura en falange del pie, lesión severa de tendones, múltiples fracturas, operaciones de cadera, entre otras.

De estos, seis pertenecen a la división de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD), cinco a Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS) y tres a Ciencias Sociales y Humanidades (CSH). Sus formaciones profesionales son diversas e incluyen pedagogía, psicología, planeación territorial, arquitectura, diseño gráfico, derecho y biología. Asimismo, su experiencia laboral en la UAM-X oscila entre seis meses y cincuenta años, lo que proporciona una perspectiva diversa sobre las condiciones de trabajo y los desafíos que enfrentan.

En las entrevistas se han abordado diversos temas relacionados con la trayectoria personal y profesional, la motivación para dedicarse a la docencia, las satisfacciones y desafíos que enfrentan como docentes y como investigadores, el tipo de discapacidad que presentan, su vida antes de la manifestación de esta y los ajustes requeridos en su práctica docente y mientras caminan por el campus universitario. También se les hizo hincapié en que nos sugirieran algunos cambios que les permitieran solucionar de alguna manera las múltiples barreras que tienen que enfrentar cotidianamente tanto en el aula como en el campus universitario.

En términos generales el profesorado ha compartido ciertas dificultades que enfrenta al desplazarse de un lugar a otro, por ejemplo, las largas distancias que tienen que recorrer dentro del campus, los desniveles de los pisos. También, han expresado las adaptaciones que han implementado para continuar desempeñando su labor académica a lo largo de su trayectoria profesional. Inconvenientes que se explicarán con detalle en la parte de los resultados.

Una vez concluida las entrevistas, se solicitó al profesorado realizar un ejercicio post-entrevista titulado- "Historias que inspiran: Experiencias del profesorado con discapacidad física en la UAM-X". El cual tiene como objetivo, conocer algunas experiencias afortunadas o desafortunadas, relacionadas con su discapacidad física. El formato del relato es libre (texto con fotografía, imágenes con texto, video breve, foto voz, ilustraciones, narrativas, entre otros.


Licencia
CC-By-NC-ND

Como apoyo para este ejercicio post-entrevista, se organizó un taller cuyo nombre es: "Narrar lo inesperado: identidad docente y análisis de incidentes críticos". Según Monereo et al. (2009), un incidente crítico es una situación inesperada que desequilibra a una persona, esto puede ser en lo personal o profesional y obliga a replantear su manera de actuar, sentir y posicionarse frente al mundo.

En dicho taller, se promovió la reflexión crítica y colaborativa, favoreciendo que el profesorado entrevistado pudiera reconocer, analizar y resignificar sus experiencias desde una perspectiva narrativa y reflexiva.

Con el material recopilado, se elaborará un libro que documente las experiencias del profesorado con discapacidad física, con el fin de fomentar una cultura de inclusión y sensibilizar a la comunidad universitaria (estudiantes, académicos y personal administrativo) para que generen empatía con las personas que poco pueden caminar o tengan algún otro tipo de discapacidad.

## RESULTADOS

Esta investigación comenzó hace año y medio, aún no se ha terminado el trabajo de campo. No obstante, la revisión acuciosa de las entrevistas y las narraciones que hasta el momento se tienen, permitió encontrar ciertas similitudes entre los participantes. La gran mayoría coincide en que la discapacidad física, antes y después de padecerla representó un reto en su vida personal y profesional.

Además, señalan que las experiencias vividas les han dado la oportunidad de realizar adecuaciones físicas o ciertos ajustes en sus actividades cotidianas como docentes e investigadores.

Después de pensar y repensar cómo presentar estos resultados, decidimos agrupar en categorías, las limitaciones que padecen a causa de la discapacidad tienen.

### Limitaciones para poder caminar

En sus entrevistas y narrativas el profesorado expresa cómo sus discapacidades físicas, en algunos casos temporales, en otros permanentes, les impiden subir las escaleras libremente, como antes solían hacerlo. Un profesor relató que por las dificultades que tiene para poder caminar, en una ocasión fue al baño, en donde el piso estaba mojado, se cayó y permaneció tirado en el suelo, hasta que alguien entró al baño y lo ayudó para ponerse de pie.

También se narró en algunos casos que tuvieron que dejar de salir al trabajo de campo con sus estudiantes, aunque era lo que más disfrutaban, para ahora solo dar clases en aula. Otro profesor quien tiene una discapacidad temporal por la que camina con muleta, expresó que las personas que enfrentan una discapacidad física, no son conscientes de lo que implica moverse con soltura y vencer diversos obstáculos, hasta que experimentan en carne propia estas limitaciones. La mayoría enfatiza que la discapacidad que presentan, les ha permitido darse cuenta de valorar la importancia que tienen las distintas partes que conforman su cuerpo.

### Limitaciones en su práctica docente

El profesorado que hasta el momento se ha podido conocer, ha expresado que su vida dentro de las aulas ha tenido un cambio muy drástico antes y después de la discapacidad que padece.

Nos comentaron que sienten nostalgia ya que ahora no pueden caminar de un lado a otro en el salón de clases como solían hacerlo antes, moverse libremente para poder asesorar a cada equipo de estudiantes, ponerse de pie y escribir en el pizarrón para poder explicar algo con detalle.

### Barreras físicas y arquitectónicas:

Las barreras físicas y arquitectónicas fueron temas recurrentes en las entrevistas. Entre otras, el profesorado en su gran mayoría dijo presentar problemas en relación con las largas distancias que tienen que recorrer por la universidad, en


Licencia
CC-By-NC-ND

donde los pisos tienen múltiples desniveles, empezando por los del estacionamiento; y en otros casos están muy lisos y resbalosos.

Asimismo, expresaron que las rampas están muy inclinadas, las raíces de los árboles están expuestas, las mangueras desordenadas que dejan los jardineros han provocado tropiezos. También aseveraron que el mobiliario de las aulas no es adecuado, tiene sillas muy bajitas en donde no se pueden sentar, o la dificultad que tienen para entrar a los auditorios.

**Exclusión y discriminación**

Las experiencias de exclusión y la falta de sensibilidad dentro de la comunidad universitaria también es otro tema importante. El profesorado expresó que la gran mayoría de sus colegas, ciertas autoridades y gran parte del estudiantado, no comprenden o no muestran empatía frente a la fragilidad de su estado físico, y los miran como si fueran personas invisibles.

También expresan haber solicitado sesiones virtuales para juntas y no haber recibido apoyo, solo respuestas ambiguas de las autoridades. Asimismo, se manifestó que prefieren no comentar o hacer notar su discapacidad (cuando esta no es tan evidente), por miedo a que los discriminen la comunidad universitaria, los etiquete o no los vea de la misma manera que sus demás colegas. discriminación, prejuicios, exclusión y menores oportunidades profesionales.

Por causa de esta incomprensión expresaron que se sienten solos, aislados, sin redes de apoyo en general y poco o nulo apoyo institucional ante sus necesidades.

También es necesario resaltar que en algunos casos comentaron ciertas experiencias gratas de apoyo y solidaridad por parte de sus estudiantes y algunas autoridades institucionales, en donde los estudiantes iban al estacionamiento les ayudaban a bajarse del auto o los llevaban en silla de ruedas hasta el salón de clases. En relación con una autoridad institucional les dio la oportunidad de cambiarse de salón para dar clase y les consiguió aulas en la planta baja.

**Sensibilizar a la comunidad universitaria**

Las y los docentes coincidieron en la necesidad de sensibilizar a toda la comunidad universitaria en torno a los académicos que tienen algún tipo de discapacidad, no sólo física como es su caso. Con este propósito propusieron diversas estrategias como la elaboración de carteles, infografías, anuncios en plataformas institucionales, así como la realización de talleres de sensibilización. Estas acciones favorecerían que la comunidad de la UAM-X, empezara a tener empatía por el profesorado con discapacidad lo que favorecería una cultura de inclusión. Todo ello se detalla más ampliamente en las conclusiones.

## DISCUSIÓN

En la segunda parte de la introducción se analizaron las publicaciones recientes que se encontraron a nivel internacional relacionadas con estudiantes y profesores de educación básica, quienes enfrentan algún tipo de discapacidad en general o física en particular.

No obstante, de que esta investigación tiene poco tiempo de haber iniciado (año y medio), después de analizar los trabajos localizados en la búsqueda documental, fue posible percatarse de que existen similitudes entre los hallazgos de esta investigación y lo que comentan los autores estudiosos del tema.

Greenberg y Cully (2026) analizan distintas experiencias que narran profesores universitarios que presentan distintos tipos de discapacidades. En los resultados obtenidos por los autores y los primeros hallazgos de esta investigación, se observaron semejanzas, entre otras: dificultades en torno a cuestiones de accesibilidad a los auditorios, a las aulas, mientras transitan a lo largo del campus universitario, temas de incomprensión por su condición y de discriminación por parte de la comunidad. Otra coincidencia que se encontró en el trabajo de Greenberg y Cully (2026) y el que se lleva a cabo


Licencia
CC-By-NC-ND

en la UAM-X, se relaciona con que en ocasiones los docentes han recibido un buen trato por parte de algunos colegas y de algunas autoridades quienes les han proporcionado aulas en la planta baja.

Estos autores, al igual que lo que hasta el momento se ha encontrado en esta investigación, muestran que cualquier docente puede enfrentar una discapacidad en algún momento de su vida profesional, ya sea por accidente, enfermedad o edad. Asimismo, en ambos estudios los profesores manifiestan que prefieren no comentar o hacer notar su discapacidad (cuando esta no es evidente), por miedo a que los discriminen la comunidad universitaria, los etiquete o no los vea de la misma manera que sus demás colegas.

Singal y Godwin, (2025) recopilan estudios sobre docentes de educación básica, que tienen distintos tipos de discapacidades como: física, intelectual, auditiva, visual, entre otras. Las autoras identifican innumerables desafíos que enfrentan los profesores, principalmente barreras físicas relacionadas con accesibilidad, infraestructura, discriminación, prejuicios, exclusión y menores oportunidades profesionales. Este tipo de barreras también las ha descrito el profesorado que se ha entrevistado en la investigación que aquí se presenta. Asimismo, otra semejanza que se encontró entre este estudio y el que se realiza en la UAM-X, es la escasez de trabajos que hay sobre el profesorado con algún tipo de discapacidad, la que es ignorada o simplemente no se toma en cuenta en las investigaciones sobre inclusión educativa.

Asimismo, las dos investigaciones evidencian la inexistencia de estadísticas que permitan saber cuántos profesores enfrentan alguna discapacidad. También los documentos, señalan que gran parte del profesorado con algún tipo de discapacidad se siente solo, sin apoyo institucional, sin redes de contacto con otros profesores que atraviesan situaciones similares.

Como se mencionó antes, respecto a las políticas institucionales para docentes y estudiantes con algún tipo de discapacidad en la UAM-X, lo único que se pudo encontrar en la investigación documental fue que desde el 2020, se publicó un escrito titulado “Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la UAM-X”., en el que a grandes rasgos se señalan lineamientos muy generales para apoyar a la comunidad universitaria con algún tipo de discapacidad.

Este análisis y discusión de los estudios revisados y los propios hallazgos que hasta el momento se han obtenido en esta investigación, se puede constatar que es urgente e importante incluir al profesorado universitario en trabajos que ahonden en los diferentes tipos de discapacidades, en este caso específico discapacidad física permanente o temporal. En esta última se incluye la discapacidad que se va desarrollando por la edad avanzada, es decir en el proceso de envejecimiento del profesorado, el que en la UAM-X, es una cuestión muy importante de tomar en cuenta ya que como se comentó en la metodología, las estadísticas del personal académico muestran que un gran porcentaje de los académicos que son titulares “C” de esta Unidad, tienen una edad aproximada entre los 60 y los 74 años.

Es importante destacar que la UAM-X, debería tener políticas y apoyos institucionales que favorezcan al profesorado con algún tipo de discapacidad, no únicamente física; respaldos que, hasta donde se pudo encontrar, no existen,

Por último, es necesario aclarar que durante la revisión documental que se llevó a cabo, se encontraron pocos estudios relacionados con docentes universitarios con algún tipo de discapacidad en general y física en particular.

No obstante, esta búsqueda nos permitió constatar que eran más abundantes los documentos que incluían a estudiantes en su mayor parte universitarios, con algún tipo de discapacidad.


Licencia
CC-By-NC-ND

Estos jóvenes universitarios enfrentan obstáculos similares a los del profesorado, tales como exclusión, discriminación y barreras físicas.

## CONCLUSIONES

A pesar de que esta investigación lleva poco tiempo de haber iniciado, el análisis documental realizado, al igual que las transcripciones de entrevistas y la revisión acuciosa de algunas narrativas que han entregado las y los profesores que participan en el estudio; permitieron identificar similitudes en temas comunes que afectan al profesorado que padece algún tipo de discapacidad. Entre otros, dificultades en la accesibilidad, discriminación, emociones asociadas a sus vivencias. Como dice Baquero (2015) la identidad de las personas con discapacidad suele construirse desde miradas cargadas de prejuicios y estereotipos que generan discriminación y exclusión, al enfocarse principalmente en sus limitaciones

Asimismo, los hallazgos destacan la necesidad de implementar adecuaciones físicas y de bajo costo en las instalaciones de la universidad. El profesorado participante propuso acciones que la institución puede realizar, a bajo costo, para facilitar su vida día a día dentro de la universidad, en las que se incluyen aulas. Entre otras sugirieron la necesidad de realizar la reparación de adoquines, la instalación de barandales en algunos pasillos, rampas accesibles, señalización adecuada, mobiliario adecuado en las aulas y el tratamiento preventivo de grandes raíces de árboles expuestas en caminos y estacionamientos.

Otra propuesta más del profesorado, tiene que ver con fomentar diversas actividades de sensibilización, dirigidas a toda la comunidad universitaria: estudiantes, académicos y personal administrativo. Estas, pretenden garantizar un entorno accesible, seguro y respetuoso, que favorezca la inclusión, la participación plena y el reconocimiento de las y los docentes con discapacidad física como parte fundamental de la vida universitaria.

Uno de los retos que se enfrentaron en la investigación es la imposibilidad de encontrar estadísticas por parte de la universidad sobre el profesorado o el alumnado que tiene algún tipo de discapacidad. Esta situación subraya la necesidad de que la institución tome cartas en el asunto. Otro reto enfrentado fue la dificultad para poder contactar al profesorado en cuestión ya que éstos en ocasiones prefieren permanecer en el anonimato, por causa de que la comunidad los señale o los estigmatice. Otra barrera fue la escasez de trabajos que estudien al profesorado universitario con algún tipo de discapacidad física.

En relación con los desafíos que enfrentan las y los profesores tienen que ver con el cambio abrupto acerca de la dinámica habitual que solían tener, antes de su discapacidad física, en su práctica docente. Asimismo, mientras el profesorado transita por la universidad, éste enfrenta múltiples dificultades, las que pueden poner en riesgo su integridad

Esta investigación, en una de sus últimas etapas, busca presentar ante las autoridades y la comunidad de Xochimilco en general, ciertas alternativas en las instalaciones universitarias que se han detectado respecto a sus discapacidades físicas temporales o permanentes; ya que cualquier docente puede lidiar con alguna discapacidad en cualquier momento de su vida profesional, ya sea por accidente, enfermedad o por edad avanzada

Es necesario aclarar que antes de dicha presentación, con toda la información obtenida, se trabajará junto con expertos en ergonomía, arquitectura y otras profesiones especializadas en esta temática; para lograr soluciones acertadas, viables, las que se acopiaron desde la propia voz del profesorado participante en esta investigación.

Por último, se propone la realización de un libro que recoja las experiencias narradas por el


Licencia
CC-By-NC-ND

profesorado que participó en el estudio, con el propósito de documentar los retos cotidianos que los académicos afrontan con el propósito de fomentar empatía y una cultura de inclusión en la comunidad universitaria.

Agradecimientos

Se expresa un sincero agradecimiento al profesorado que amablemente participó en este estudio. De igual manera se agradece el apoyo brindado por la Mtra. Jennifer Berenice San Juan Inguanzo, ayudante del proyecto de investigación.

## *Referencias*

1. Baquero Torres, M. l. (2015). Discapacidad: Una construcción narrativa excluyente. Equidad y Desarrollo, 24(24), 165-180.

2. Cid de León Bujanos, B. G., Pérez Tovar, F. E., y González Vázquez, J. C. (2024). Redes de apoyo: Una estrategia para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 5(3), 217–235.

3. Consejo Académico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. (2022). Acta de la Sesión 8.22. UAM-X.

4. Consejo Académico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, (2020). Políticas operativas de inclusión y accesibilidad para personas con discapacidad en la UAM-X. (POPD).

5. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). Artículo 3°. Diario Oficial de la Federación.

6. Díaz Barriga, F. (2018). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. Edición SM.

7. González Cruz, L. E. (2022) Discapacidad en México y dentro de la comunidad de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Académica Xochimilco [Trabajo de grado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco].

8. González Garrido, G. B. (2024). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. Metasíntesis. Siglo Cero, 55(4), 71–86

9. Greenberg, M., & Cully, S. M. (2026). Confronting disability pasts, constructing disability futures: Recommendations for growing access, equity, and inclusion for disabled faculty in higher education. Social Sciences, 15(2), 94

10. Guevara Flores, S. E., y Márquez Zárate, M. Á. (2019). Higher Education Institutions and disability: A case study about university experiences of a student with motor disability. Acta Sociológica, (80), 79-100.

11. Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato. M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. Cultura y educación, 21 (3), 237-256.

12. Moore, A., Kern, V., Carlson, A., Vaccaro, A., Kimball, E. W., Abbott, J. A., y Newman, B. M. (2020). Constructing a sense of purpose and a professional teaching identity. Experiences of teacher candidates with disabilities. The Educational Forum, 84(3), 272-285.

13. Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

14. Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). Informe mundial sobre la discapacidad.

15. Rivera, W. J. C. (2024). Explorando barreras de aprendizaje y participación en



Licencia
CC-By-NC-ND

estudiantes universitarios con TEA: Un estudio cualitativo. SciELO Preprints

16. Salas Domínguez, B.M. (2019). Planteamientos ergonómicos en el diseño arquitectónico para espacios laborales incluyentes [Trabajo de grado, Universidad Nacional Autónoma de México].

17. Singal, N., y Godwin, K. (2025). A missing link for inclusive education: The importance of supporting teachers with disabilities to ensure learning for all. Education Development Center & Learning Generation Initiative.

18. Singal, N., Kwok, P., y Wijesinghe, T. (2024). Being a teacher with disabilities: Perspectives, practices and opportunities. British Council.

19. Stake, R (2005). Investigaciones con estudio de casos. Morata
20. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.

21. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. (2024). Anuario estadístico 2024.



Licencia
CC-By-NC-ND

# Minibibliotecas de la Honestidad: una Estrategia Universitaria de Lectura Basada en la Confianza y el Acceso Libre al Conocimiento

## Minilibraries of Honesty: a University Reading Strategy Based on Trust and Free Access to Knowledge

Ruben Arcide Sánchez García[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0833-4839

DOI: 10.65299/020frd42

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Campeche y Licenciado en Economía por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Presidente de la asociación civil Late Fuerte Salud y Educación.

**RESUMEN**

En un contexto social marcado por el debilitamiento de la confianza colectiva y la creciente normalización de mecanismos de vigilancia, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de fortalecer no solamente la formación académica de sus estudiantes, sino también su dimensión ética, ciudadana y cultural. El presente artículo analiza el proyecto "Minibibliotecas de la Honestidad", desarrollado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en coordinación con la asociación Late Fuerte Salud y Educación, como una experiencia universitaria de lectura basada en la confianza y el acceso libre al conocimiento.

La propuesta articula intercambio de libros físicos, descargas digitales mediante códigos QR y un sistema de autoservicio sustentado en la honestidad de los usuarios. A partir de un ejercicio social implementado en distintas divisiones académicas, se obtuvo un Índice General de Honestidad cercano al 93 %, además de cientos de libros intercambiados y materiales digitales descargados por estudiantes universitarios.

Más allá de los resultados cuantitativos, el proyecto permitió reflexionar sobre la relación entre lectura, corresponsabilidad, cultura universitaria y formación ética cotidiana. Asimismo, evidenció que la confianza sigue siendo posible cuando las instituciones educativas generan espacios de participación sustentados en la autorregulación y el sentido comunitario.

Palabras clave: lectura universitaria, confianza social, honestidad, acceso libre al conocimiento, cultura universitaria, formación ética, ciudadanía.

**ABSTRACT**

In a social context marked by the weakening of collective trust and the growing normalization of surveillance mechanisms, higher education institutions face the challenge of strengthening not only the academic training of their students, but also their ethical, civic and cultural dimension. This article analyzes the "Mini-Libraries of Honesty" project, developed at the Juárez Autonomous University of Tabasco (UJAT) in coordination with the Late Fuerte Health and Education association, as a university reading experience based on trust and free access to knowledge.

The proposal articulates the exchange of physical books, digital downloads through QR codes and a self-service system based on the honesty of users. From a social exercise implemented in different academic divisions, a General Honesty Index close to 93% was obtained, in addition to hundreds of books exchanged and digital materials downloaded by university students.

Beyond the quantitative results, the project allowed us to reflect on the relationship between reading, co-responsibility, university culture and daily ethical training. Likewise, it showed that trust is still possible when educational institutions generate spaces for participation supported by self-regulation and a sense of community.

Keywords: university reading, social trust, honesty, free access to knowledge, university culture, ethical training, citizenship.

Fecha de recibido: 27 de agosto de 2025
Fecha de aceptado: 30 de octubre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

## INTRODUCCIÓN

Hablar de honestidad dentro de los espacios educativos suele remitir a discursos normativos, reglamentos institucionales o campañas formativas. Sin embargo, pocas veces se generan experiencias reales donde las personas deban tomar decisiones éticas cotidianas sin mecanismos inmediatos de vigilancia o supervisión. En una época marcada por el fortalecimiento de sistemas de control, cámaras de seguridad y modelos institucionales basados en la desconfianza, resulta pertinente cuestionar si todavía es posible construir dinámicas sustentadas en la confianza social.

En este escenario, la universidad adquiere un papel fundamental. Más allá de transmitir conocimientos técnicos o profesionales, las instituciones de educación superior representan espacios donde también se forman ciudadanos, se construyen identidades colectivas y se fortalecen valores vinculados con la convivencia, la participación y la responsabilidad social.

La lectura, en este contexto, deja de ser únicamente una práctica académica para convertirse en una herramienta de ciudadanía, reflexión y transformación cultural. Leer implica dialogar con otras ideas, comprender distintas realidades y desarrollar sensibilidad frente al entorno social. Por ello, los proyectos de promoción lectora dentro de las universidades no solamente impactan hábitos culturales, sino también formas de convivencia y construcción comunitaria.

A partir de estas reflexiones surge el proyecto "Minibibliotecas de la Honestidad", impulsado por la asociación Late Fuerte Salud y Educación en coordinación con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. La iniciativa buscó integrar lectura, acceso libre al conocimiento y formación ética mediante un sistema de autoservicio basado en la confianza.

Más allá de su dimensión operativa, el proyecto representó un ejercicio social orientado a reflexionar sobre la honestidad cotidiana, la corresponsabilidad universitaria y la posibilidad de seguir apostando por dinámicas comunitarias sustentadas en la confianza social.

## MARCO TEÓRICO Y REFLEXIÓN CONCEPTUAL

Paulo Freire (1984) sostenía que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra", enfatizando que los procesos lectores no pueden reducirse únicamente al acto mecánico de decodificar textos. Desde esta perspectiva, leer implica comprender críticamente la realidad y desarrollar conciencia sobre el entorno social. La lectura adquiere entonces una dimensión profundamente humana y transformadora. Michèle Petit (2001) señala que los espacios lectores permiten construir identidad, pertenencia y reconstrucción simbólica de las experiencias individuales y colectivas.

Así, los libros dejan de ser simples objetos culturales para convertirse en herramientas de encuentro, memoria y apropiación comunitaria. En la misma línea, Daniel Cassany (2006) advierte que las nuevas alfabetizaciones digitales han modificado las formas de acceso al conocimiento, debido a que la lectura ya no ocurre exclusivamente en formatos impresos, sino también mediante plataformas digitales, códigos QR, audiolibros y entornos híbridos de aprendizaje.

Pierre Bourdieu (1997) explica que las prácticas culturales, entre ellas la lectura, se relacionan con procesos de capital cultural y reproducción social. Desde esta perspectiva, el acceso al conocimiento no depende únicamente de la disponibilidad material de libros, sino también de las oportunidades sociales y educativas que poseen los sujetos para apropiarse de dichos recursos.

Por ello, democratizar la lectura dentro de las universidades implica reducir desigualdades simbólicas y fortalecer procesos de inclusión cultural. Asimismo, Jürgen Habermas (1987) plantea que los espacios de interacción social sustentados en el diálogo favorecen la


Licencia
CC-By-NC-ND

construcción de ciudadanía democrática. Las minibibliotecas universitarias pueden entenderse como microespacios de interacción donde los estudiantes no solamente acceden a materiales de lectura, sino también participan en dinámicas de confianza y convivencia comunitaria.

Desde la perspectiva sociológica, Zygmunt Bauman (2003) advertía que las sociedades contemporáneas atraviesan procesos de fragilidad comunitaria y debilitamiento de los vínculos sociales. En contextos marcados por el individualismo y la desconfianza, iniciativas sustentadas en la honestidad adquieren relevancia como estrategias simbólicas para fortalecer la convivencia colectiva.

Robert Putnam (2000), por su parte, relaciona la confianza social con el concepto de capital social, entendido como el conjunto de redes, normas y relaciones que permiten la cooperación dentro de las comunidades. De acuerdo con este autor, las sociedades con mayores niveles de confianza tienden a fortalecer prácticas de participación y corresponsabilidad ciudadana.

Las reflexiones de Edgar Morin (1999) también resultan pertinentes al señalar que la educación contemporánea debe formar sujetos capaces de comprender la complejidad humana y social. Para Morin, el conocimiento no puede separarse de la ética ni de la responsabilidad colectiva. En consecuencia, proyectos universitarios como las Minibibliotecas de la Honestidad representan experiencias pedagógicas integrales donde convergen formación cultural, participación social y construcción ética cotidiana.

En el campo de la educación lectora, Emilia Ferreiro (2002) enfatiza que el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un proceso social y cultural vinculado con las formas de interacción de las personas con su entorno. La lectura, por tanto, no debe limitarse al cumplimiento académico, sino asumirse como una práctica social que fortalece la autonomía y la participación ciudadana.

Por otra parte, Henry Giroux (1997) sostiene que las instituciones educativas deben funcionar como espacios de democracia crítica capaces de promover reflexión, participación y conciencia social. Esta visión resulta relevante para comprender el papel de las universidades como promotoras no solamente de conocimientos técnicos, sino también de valores comunitarios y ciudadanos. Martha Nussbaum (2010) complementa esta discusión al afirmar que las humanidades y la lectura contribuyen al desarrollo de empatía, pensamiento crítico y sensibilidad democrática, elementos indispensables para la construcción de sociedades más justas y participativas.

Estas transformaciones dialogan con iniciativas internacionales como el movimiento Little Free Library impulsado por Todd H. Bol (2015), quien promovió pequeñas bibliotecas comunitarias basadas en el principio “Take a book, leave a book”. El objetivo central consistía en fortalecer vínculos comunitarios mediante la circulación libre de libros y la confianza colectiva. En la misma línea, la UNESCO (2021) ha insistido en la necesidad de garantizar el acceso democrático al conocimiento como condición indispensable para el fortalecimiento de sociedades más inclusivas, críticas y participativas.

A partir de estas perspectivas teóricas puede afirmarse que las Minibibliotecas de la Honestidad no representan únicamente estructuras destinadas al préstamo o intercambio de libros, sino espacios universitarios donde convergen lectura, confianza social, cultura comunitaria y formación ética cotidiana.

## CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto “Minibibliotecas de la Honestidad” fue desarrollado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en coordinación con la asociación Late Fuerte Salud y Educación.

Las minibibliotecas fueron instaladas estratégicamente dentro de las bibliotecas de distintas divisiones académicas de la universidad. Esta decisión permitió que el proyecto se


Licencia
CC-By-NC-ND

desarrollara directamente en espacios vinculados con la vida académica, cultural y cotidiana de las y los estudiantes.

Un aspecto fundamental del proceso fue la participación activa del Sistema Bibliotecario de la UJAT. El personal bibliotecario recibió capacitación y orientación por parte de la asociación Late Fuerte respecto al funcionamiento del proyecto, los mecanismos de interacción con los usuarios y la dinámica del ejercicio social.

De esta manera, las bibliotecas universitarias no solamente funcionaron como espacios físicos de instalación, sino también como puntos de acompañamiento, orientación y mediación cultural dentro del proyecto.

Asimismo, las minibibliotecas incorporaron una dimensión simbólica importante: cada una recibió nombres de personajes, instituciones y referentes históricos que han dejado huella en la vida educativa, científica, cultural, deportiva y social de Tabasco, México y el mundo. Esta decisión buscó que las y los estudiantes no solamente utilizaran las minibibliotecas como espacios de acceso al conocimiento, sino también como puntos de encuentro con referentes cuyos legados representan valores de disciplina, innovación, compromiso social y transformación comunitaria.

Así, cada minibiblioteca terminó funcionando también como un pequeño espacio de memoria cultural e inspiración colectiva.

## METODOLOGÍA

El proyecto fue concebido como un ejercicio social exploratorio orientado a observar dinámicas de participación responsable dentro de un sistema sustentado en la confianza. A diferencia de otros modelos basados en vigilancia o supervisión permanente, las Minibibliotecas de la Honestidad apostaron por la autorregulación y la corresponsabilidad comunitaria.

Las y los estudiantes podían tomar libros, intercambiar ejemplares mediante trueque, descargar materiales digitales a través de códigos QR y adquirir artículos escolares básicos mediante un sistema de autoservicio. El modelo incluía espacios para pagos exactos y cajas abiertas para tomar cambio sin supervisión directa.

Para analizar el comportamiento del ejercicio se utilizó la siguiente fórmula:

Ingreso real / ingreso esperado × 100 = porcentaje de participación responsable.

Por ejemplo, si se colocaban diez lapiceros con valor de diez pesos cada uno, el ingreso esperado era de cien pesos. Si al finalizar la jornada se encontraban únicamente sesenta pesos, la fórmula arrojaba un resultado del 60 % de participación responsable y un 40 % de incumplimiento respecto al ingreso esperado.

Sin embargo, más allá del dato matemático, el propósito del ejercicio nunca fue etiquetar estudiantes, divisiones académicas o comunidades universitarias como honestas o deshonestas. Su finalidad principal consistió en generar reflexión sobre las pequeñas decisiones cotidianas y sobre la manera en que las personas responden cuando una institución deposita confianza en ellas.

Como se expresó durante el conversatorio desarrollado en el marco de la FILUJAT 2026: “La honestidad no se aprende solamente en los discursos; también se construye en las pequeñas decisiones que tomamos cuando nadie nos está observando”.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos mostraron una respuesta mayoritariamente positiva por parte de la comunidad universitaria. El ejercicio registró un Índice General de Honestidad cercano al 93 %, además de cientos de libros intercambiados mediante trueque y descargas digitales realizadas a través de códigos QR.

Las divisiones académicas registraron porcentajes altos de participación responsable,


Licencia
CC-By-NC-ND

destacando Educación y Artes (96 %), Ciencias Económico-Administrativas (95 %) y Ciencias de la Salud (94 %). Más allá de la numeralia, los datos permitieron identificar que las y los estudiantes responden favorablemente cuando participan en dinámicas sustentadas en la confianza y no exclusivamente en mecanismos de control institucional.

Sin embargo, el proyecto también enfrentó momentos complejos. Durante actividades desarrolladas en la FILUJAT 2025 se registró la pérdida de libros y recursos económicos pertenecientes a algunas minibibliotecas. Aunque el hecho pudo interpretarse inicialmente como un fracaso parcial del ejercicio, terminó convirtiéndose en un punto de reflexión sociopedagógica importante.

Lejos de abandonar el proyecto, esta experiencia permitió comprender que la confianza social no implica ingenuidad, sino una decisión educativa y comunitaria de seguir apostando por la formación ética aun en contextos marcados por contradicciones y vulnerabilidades sociales.

Además, el episodio permitió identificar que en eventos masivos convergen públicos diversos y que el comportamiento observado no puede atribuirse de manera absoluta a la comunidad universitaria. En lugar de cancelar la iniciativa, el proyecto reafirmó la necesidad de continuar generando espacios donde la honestidad, la lectura y la corresponsabilidad puedan seguir construyéndose colectivamente.

En palabras compartidas durante el conversatorio de FILUJAT 2026: “La confianza sigue siendo posible, y precisamente por eso vale la pena seguir apostando por ella”.

## CONCLUSIONES

Las Minibibliotecas de la Honestidad representan mucho más que una estrategia de promoción lectora. Constituyen una experiencia universitaria donde convergen lectura, confianza social, participación comunitaria y formación ética cotidiana.

El proyecto demostró que las universidades pueden convertirse en espacios donde la cultura, el acceso libre al conocimiento y la reflexión ética se articulen mediante dinámicas sustentadas en la corresponsabilidad y la participación social.

Asimismo, evidenció que la lectura no solamente forma lectores: también contribuye a formar ciudadanos capaces de interactuar críticamente con su entorno, construir comunidad y asumir responsabilidades colectivas.

En un contexto donde frecuentemente predominan discursos basados en la vigilancia y la desconfianza, experiencias como esta permiten replantear el papel de la universidad como espacio de formación humana y construcción de ciudadanía.

Las Minibibliotecas de la Honestidad no ofrecen respuestas absolutas sobre la conducta social ni pretenden convertirse en indicadores concluyentes sobre honestidad universitaria. Su verdadero valor radica en haber abierto un espacio de reflexión colectiva sobre la importancia de seguir construyendo comunidades basadas en la confianza, la cultura y el acceso democrático al conocimiento.

Porque, al final, la honestidad no se fortalece únicamente desde los discursos institucionales. También se construye en las pequeñas decisiones cotidianas, en la manera en que convivimos con los otros y en la capacidad de seguir creyendo que la confianza sigue siendo posible.

**Resultados por divisiones académicas**

| División Académica | Porcentaje | Nivel |
|---|---|---|
| DAEA | 96 % | Sobresaliente |
| DACEA | 95 % | Sobresaliente |
| DACS | 94 % | Muy alto |
| DACA | 93 % | Muy alto |


Licencia
CC-By-NC-ND

| | | |
|---|---|---|
| DACB | 93 % | Muy alto |
| DAIA | 93 % | Muy alto |
| DAIS | 93 % | Muy alto |
| DACSyH | 92 % | Alto |
| DACBiol | 92 % | Alto |
| DAMJM | 91 % | Alto |
| DAMC | 91 % | Alto |

### *Referencias*

1. Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
2. Bol, T. H. (2015). Little Free Library and community literacy movements.
3. Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores.
4. Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Editorial Anagrama.
5. Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.
6. Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.
7. Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Paidós.
8. Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.
9. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
10. Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
11. Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.
12. Putnam, R. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Simon & Schuster.
13. UNESCO. (2021). La lectura en la era digital y el acceso al conocimiento. París: UNESCO.


Licencia
CC-By-NC-ND

# Estudio Comparado de los Mecanismos de Adelanto para las Mujeres en México y Argentina durante la Última Década: Avances, Tensiones y Desafíos Institucionales

## Comparative Study of Advancement Mechanisms for Women in Mexico and Argentina during the Last Decade: Advances, Tensions and Institutional Challenges

Mitzi Cristhell Ruiz Flores[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7014-4586

Adriana Esmeralda del Carmen Acosta Toraya[2]

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5309-7630

DOI: 10.65299/hnt9gr03

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Abogada y especialista en Estudios de Género y Prevención de la Violencia. Profesora del Centro Internacional de Posgrado A.C., servidora pública e integrante del Colectivo Esmeralda

[2] Coordinadora de la Dirección de Fortalecimiento Académico de la Secretaria de Servicios Académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestra en Derecho Constitucional y Amparo

## RESUMEN

El presente artículo desarrolla un estudio comparado sobre los mecanismos institucionales de adelanto para las mujeres en México y Argentina durante la última década (2015-2025), analizando sus transformaciones normativas, capacidades institucionales, avances en materia de igualdad sustantiva y limitaciones estructurales.

Desde una perspectiva del feminismo institucional y del neoinstitucionalismo feminista, se examinan los organismos responsables de las políticas de género, sus vínculos con los movimientos feministas y las tensiones derivadas de los cambios políticos y económicos de ambos países.

El análisis evidencia que tanto México como Argentina fortalecieron su institucionalidad de género mediante reformas jurídicas, creación de ministerios especializados, transversalización de políticas públicas y expansión de agendas vinculadas con violencia de género, derechos sexuales y representación política. Sin embargo, persisten obstáculos relacionados con presupuestos insuficientes, resistencias conservadoras, fragmentación administrativa y desigualdades territoriales.

El estudio concluye que los mecanismos de adelanto para las mujeres constituyen estructuras fundamentales para la democratización estatal, aunque su consolidación depende de la estabilidad política, la voluntad gubernamental y la presión sostenida de los movimientos feministas.

Palabras clave: institucionalidad de género, feminismo de Estado, políticas públicas, mujeres, México, Argentina.

## ABSTRACT

This article develops a comparative study on institutional mechanisms for the advancement of women in Mexico and Argentina during the last decade (2015-2025), analyzing their normative transformations, institutional capacities, progress toward substantive equality, and structural limitations.

From the perspective of institutional feminism and feminist neo-institutionalism, the study examines the agencies responsible for gender policies, their relationship with feminist movements, and the tensions generated by political and economic changes in both countries.

The analysis shows that Mexico and Argentina strengthened their gender institutional frameworks through legal reforms, creation of specialized ministries, mainstreaming of gender policies, and expansion of agendas related to gender violence, sexual rights, and political representation. Nevertheless, significant obstacles remain, including insufficient budgets, conservative resistance, administrative fragmentation, and territorial inequalities.

The study concludes that the advancement mechanisms for women constitute fundamental structures for state democratization, although their consolidation depends on political stability, government will, and sustained pressure from feminist movements.

Keywords: gender institutions, state feminism, public policy, women, Mexico, Argentina.

Fecha de recibido: 11 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 22 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas América Latina experimentó una transformación significativa en torno a las políticas públicas dirigidas a la igualdad de género. Los procesos de democratización, las conferencias internacionales impulsadas por Naciones Unidas y el fortalecimiento de los movimientos feministas permitieron la creación de mecanismos institucionales orientados al adelanto de las mujeres dentro de las estructuras estatales.

Estos organismos, conocidos como mecanismos para el adelanto de las mujeres, se consolidaron como espacios estratégicos para promover la transversalización de la perspectiva de género, impulsar reformas legales y generar políticas públicas orientadas a disminuir las desigualdades históricas entre hombres y mujeres.

México y Argentina constituyen dos casos paradigmáticos dentro de América Latina por la intensidad de sus transformaciones institucionales y por el protagonismo alcanzado por los movimientos feministas en la agenda pública. Ambos países desarrollaron importantes reformas durante la última década, particularmente en materia de violencia de género, participación política, derechos reproductivos y fortalecimiento institucional. No obstante, los avances no han sido lineales ni homogéneos. Los cambios de gobierno, las crisis económicas y las resistencias culturales evidenciaron la fragilidad de muchos de estos mecanismos.

El objetivo del presente artículo es analizar comparativamente los mecanismos de adelanto para las mujeres en México y Argentina entre 2015 y 2025, identificando avances, limitaciones, tensiones y desafíos institucionales. La hipótesis central sostiene que, aunque ambos países fortalecieron sus estructuras de igualdad de género, las capacidades reales de transformación continúan condicionadas por factores políticos, económicos y culturales que limitan la consolidación de la igualdad sustantiva.

Los principales hallazgos muestran, en primer término, que la institucionalización de la igualdad no siguió una trayectoria lineal ni equivalente en ambos países: mientras México cerró el periodo con una elevación del mecanismo nacional al rango de Secretaría de las Mujeres y con una reforma constitucional que reforzó la igualdad sustantiva, la perspectiva de género, el derecho a una vida libre de violencias y la igualdad salarial, Argentina transitó de la creación de un ministerio especializado a una reducción y reubicación de sus capacidades dentro de estructuras ministeriales de menor jerarquía.

En segundo término, la comparación confirma que la existencia de normas avanzadas no produce por sí misma igualdad sustantiva: la capacidad de coordinación intergubernamental, la continuidad presupuestaria, la producción de información, la profesionalización de las burocracias y la interlocución con organizaciones de mujeres son variables decisivas para convertir derechos formales en resultados.

En tercer término, el estudio identifica un efecto acumulativo de los mecanismos de adelanto: aun en escenarios de reestructuración o retroceso institucional, las reformas legales, las capacidades técnicas instaladas, las redes territoriales, la jurisprudencia y las expectativas sociales creadas elevan el costo político de regresar a situaciones previas de invisibilidad estatal.

Estos hallazgos permiten sostener que la fortaleza de un mecanismo no debe medirse únicamente por su denominación o jerarquía administrativa, sino por su capacidad efectiva para coordinar, transversalizar, presupuestar, evaluar y sostener políticas de igualdad en el tiempo (CEPAL, 2022; ONU Mujeres, 2024).

La lectura comparada se beneficia, además, de la amplia experiencia profesional de las autoras en los campos jurídico, académico, de servicio público, fortalecimiento institucional y estudios de género.

Esa trayectoria acumulada permite interpretar la normativa y los diseños administrativos no


Licencia
CC-By-NC-ND

como piezas aisladas, sino a la luz de los problemas de implementación, coordinación y acceso efectivo a derechos que se observan en la práctica institucional. En términos metodológicos, esta experiencia no sustituye la evidencia documental ni se utiliza como fuente testimonial; funciona como conocimiento situado para formular categorías de análisis, contrastar la coherencia entre diseño y operación y reconocer los puntos en los que una reforma formal puede perder eficacia durante su ejecución.

## MARCO TEÓRICO

El análisis de los mecanismos de adelanto para las mujeres se encuentra vinculado con las discusiones desarrolladas desde el feminismo institucional, el feminismo de Estado y el neo institucionalismo feminista. Estas corrientes teóricas sostienen que las instituciones estatales pueden funcionar como espacios de disputa política desde donde se impulsan agendas orientadas a disminuir las desigualdades históricas entre hombres y mujeres (McBride & Mazur, 1995).

Sylvia Walby (1990) plantea que las estructuras patriarcales se reproducen mediante instituciones sociales, económicas y políticas que mantienen relaciones de subordinación de género. Desde esta perspectiva, la creación de organismos especializados para la atención de las desigualdades constituye una estrategia institucional orientada a transformar dichas relaciones estructurales.

Carol Pateman (1995) argumenta que los Estados modernos fueron construidos sobre bases históricamente masculinizadas que excluyeron a las mujeres de la ciudadanía plena. Por ello, las políticas públicas de igualdad representan intentos de corrección democrática frente a estructuras históricas de exclusión.

Catharine MacKinnon (1989) sostiene que el Estado no es neutral frente al género, sino que reproduce relaciones de poder masculinas a través de normas, instituciones y prácticas jurídicas. En consecuencia, los mecanismos de adelanto para las mujeres adquieren relevancia como espacios de resistencia institucional.

En América Latina, las investigaciones de Rodríguez Gustá (2021) destacan que el feminismo de Estado permitió incorporar agendas feministas dentro de las burocracias gubernamentales, particularmente después de las conferencias internacionales impulsadas por Naciones Unidas.

La CEPAL (2001) señala que la institucionalidad de género constituye uno de los principales indicadores de democratización estatal en América Latina, aunque advierte que la mera existencia formal de organismos especializados no garantiza transformaciones profundas.

Por su parte, ONU Mujeres (2024) identifica que los mecanismos de adelanto enfrentan desafíos estructurales relacionados con insuficiencia presupuestaria, limitada autonomía política y débil transversalización de la perspectiva de género.

Karolina Gilas (2024) explica que el neoinstitucionalismo feminista permite analizar cómo las reglas formales e informales dentro de las instituciones continúan reproduciendo desigualdades de género incluso cuando incorporan discursos de igualdad.

Lopreite (2021) sostiene que las políticas públicas de género en América Latina enfrentan tensiones constantes derivadas de cambios de gobierno, crisis económicas y resistencias conservadoras que afectan la continuidad institucional.

Bonder (2022) enfatiza que la institucionalización de la perspectiva de género requiere no solamente reformas legales, sino transformaciones culturales profundas dentro de las estructuras académicas, políticas y sociales.

Roggeband (2021) advierte que el fortalecimiento de los mecanismos de igualdad en América Latina se encuentra estrechamente relacionado con los ciclos políticos progresistas de la región, situación que vuelve vulnerables muchos avances frente a cambios ideológicos.


Licencia
CC-By-NC-ND

La literatura regional subraya que las reformas legales sobre violencia de género requieren capacidades estatales de implementación, coordinación y acceso efectivo a la justicia para producir resultados sostenidos (Lopreite & Rodríguez Gustá, 2021).

Asimismo, autoras como Joan Scott (1996) consideran que el género debe analizarse como una categoría histórica de poder que organiza relaciones sociales y distribuciones desiguales de recursos y oportunidades.

Nancy Fraser (2008) sostiene que las políticas contemporáneas de igualdad requieren articular redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política para alcanzar transformaciones estructurales sostenibles.

Finalmente, Marcela Lagarde (2006) destaca que la violencia feminicida en América Latina debe comprenderse como una manifestación extrema de desigualdad estructural, lo que exige respuestas estatales integrales y mecanismos institucionales sólidos.

El estudio de la institucionalidad de género se encuentra estrechamente vinculado con el feminismo de Estado, corriente teórica que analiza la incorporación de agendas feministas dentro de las estructuras gubernamentales. Desde esta perspectiva, los organismos estatales destinados a las políticas de igualdad funcionan como intermediarios entre los movimientos feministas y el aparato burocrático.

El feminismo institucional sostiene que la existencia de agencias gubernamentales especializadas representa un indicador de democratización y reconocimiento estatal de las desigualdades de género. Sin embargo, diversos autores advierten que la mera existencia formal de estas instituciones no garantiza transformaciones profundas si carecen de presupuesto, autonomía política o capacidad de incidencia transversal.

Karolina Gilas señala que el neo institucionalismo feminista permite comprender cómo las instituciones reproducen relaciones de poder generizadas, incluso cuando incorporan discursos de igualdad. De esta forma, los mecanismos de adelanto deben analizarse no solamente desde su diseño jurídico, sino también desde sus prácticas, capacidades reales y articulaciones políticas.

Asimismo, organismos internacionales como ONU Mujeres identifican que los mecanismos para el adelanto de las mujeres enfrentan desafíos estructurales recurrentes en América Latina: marginalidad presupuestaria, inestabilidad administrativa, dependencia política y limitada transversalización.

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo comparado, de alcance analítico e interpretativo, sustentado en análisis documental, revisión bibliográfica y examen de políticas públicas implementadas entre 2015 y 2025 en México y Argentina. La comparación se diseñó como una estrategia para identificar no sólo semejanzas normativas, sino variaciones en jerarquía institucional, capacidad de coordinación, continuidad de políticas, articulación territorial y vulnerabilidad frente a cambios de gobierno.

La relevancia del método comparado radica en que permite observar cómo dos países latinoamericanos con compromisos internacionales semejantes y movimientos feministas de alta incidencia produjeron arreglos institucionales diferentes y, por tanto, capacidades estatales también diferenciadas para sostener la agenda de igualdad.

La selección de fuentes siguió criterios de confiabilidad, trazabilidad, pertinencia temática y cercanía con el objeto de estudio. Se priorizaron fuentes primarias y oficiales —constituciones, leyes, decretos, lineamientos, documentos presupuestarios y páginas institucionales de los gobiernos de México y Argentina—, así como documentos de organismos internacionales con mandato especializado, particularmente CEPAL y ONU Mujeres.

Estas fuentes fueron contrastadas con literatura académica sobre feminismo de Estado,


Licencia
CC-By-NC-ND

neoinstitucionalismo feminista, transversalización de género, representación política, violencia contra las mujeres y capacidades estatales.

La triangulación entre normas, documentos institucionales y producción académica disminuye el riesgo de construir el análisis a partir de declaraciones gubernamentales aisladas y permite distinguir entre creación formal de instituciones, permanencia administrativa y capacidad sustantiva de intervención.

El análisis comparativo se estructuró en seis dimensiones: a) evolución y jerarquía institucional; b) capacidad normativa; c) transversalización y coordinación intergubernamental; d) incidencia política y articulación con movimientos de mujeres; e) capacidades operativas, presupuestarias y territoriales; y f) riesgos de regresividad o desinstitucionalización.

Para cada dimensión se elaboraron matrices de contraste y se revisaron hitos del periodo. Se adoptó como criterio de interpretación que un mecanismo de adelanto es más robusto cuando combina mandato jurídico claro, ubicación jerárquica suficiente, recursos, personal especializado, capacidad de coordinación horizontal y vertical, sistemas de seguimiento y canales de participación social. Esta operacionalización permite evitar una comparación meramente nominal entre instituciones y concentrarse en su densidad y capacidad de acción.

La investigación reconoce dos límites. Primero, la comparación documental no permite atribuir causalidad directa entre una institución y variaciones en indicadores complejos como violencia, autonomía económica o acceso a justicia, pues esos resultados dependen de múltiples factores. Segundo, las reestructuraciones administrativas recientes obligan a tratar 2024 y 2025 como años de transición, especialmente en Argentina y México.

Por ello, las afirmaciones sobre fortalecimiento o debilitamiento se formulan en términos de capacidades institucionales observables y no como juicios definitivos sobre resultados de largo plazo. Esta cautela fortalece la validez del análisis y mantiene la discusión dentro de lo que las fuentes permiten sostener.

## DESARROLLO Y DISCUSIÓN

México fortaleció significativamente su institucionalidad de género durante la última década. El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) se consolidó como el principal organismo rector de las políticas públicas orientadas a la igualdad sustantiva. Paralelamente, se fortalecieron mecanismos estatales y municipales para transversalizar la perspectiva de género.

Uno de los avances más relevantes fue la consolidación de la paridad política. Las reformas electorales impulsaron la participación de mujeres en cargos legislativos y ejecutivos, convirtiendo a México en uno de los países con mayor representación parlamentaria femenina en el mundo.

No obstante, el principal eje de las políticas públicas mexicanas se centró en la violencia feminicida. La implementación de la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres buscó establecer mecanismos extraordinarios de intervención estatal en entidades con altos índices de violencia. Diversos estudios señalaron limitaciones operativas, burocráticas y presupuestales que dificultaron sus resultados.

Argentina, por su parte, experimentó una profunda expansión de la agenda feminista institucional durante la última década. El movimiento “Ni Una Menos”, surgido en 2015, transformó radicalmente el debate público sobre violencia de género y desigualdad estructural.

Uno de los hitos institucionales más importantes fue la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en 2019, considerado un paso histórico dentro de la institucionalización estatal de las agendas feministas. Este ministerio permitió articular políticas nacionales relacionadas con violencia de género, diversidad sexual y autonomía económica.


Licencia
CC-By-NC-ND

Asimismo, Argentina avanzó en la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo en 2020, consolidando uno de los cambios normativos más relevantes de América Latina.

## Del reconocimiento jurídico a la capacidad de implementación

La comparación muestra que el problema central ya no es sólo la existencia de normas o instituciones, sino su capacidad para modificar prácticas y condiciones de vida. Pateman (1995) recuerda que la ciudadanía formal puede coexistir con restricciones efectivas, y Fraser (2008) exige articular redistribución, reconocimiento y representación. Los avances jurídicos requieren, por tanto, recursos, personal, coordinación y exigibilidad.

En México, esta distancia es visible en las violencias. Las alertas y reformas ampliaron el repertorio jurídico, pero la impunidad confirma que producir normas no equivale a garantizar protección. Lagarde (2006) entiende el feminicidio como expresión de desigualdades estructurales; de ahí que el mecanismo de adelanto deba articular prevención, justicia, salud, educación, protección social e información.

En Argentina, Ni Una Menos y la ampliación de derechos muestran la capacidad de los movimientos sociales para transformar la agenda estatal. El feminismo de Estado describe una relación de cooperación, presión y conflicto entre agencias públicas y demandas externas (McBride & Mazur, 1995; Lopreite & Rodríguez Gustá, 2021), vínculo especialmente relevante durante cambios administrativos.

La comparación también muestra que "mujeres" no constituye una población homogénea. Territorio, ingreso, edad, pertenencia étnica, migración, discapacidad y acceso a servicios producen experiencias diferenciadas. Scott (1996) obliga a examinar relaciones de poder y, en política pública, a preguntar no sólo cuántas mujeres son atendidas, sino cuáles quedan fuera. Los promedios pueden ocultar brechas rurales, económicas, lingüísticas o digitales.

En México, el federalismo vuelve decisiva la ejecución territorial. Una política nacional no asegura acceso equivalente entre zonas metropolitanas, comunidades rurales o territorios indígenas. La rectoría requiere estándares, asistencia técnica, información comparable y recursos. La Secretaría de las Mujeres (2025b) incorpora la territorialización; su eficacia deberá juzgarse por continuidad, coordinación federativa y accesibilidad real.

Argentina enfrenta un desafío semejante por las diferencias provinciales. La expansión de derechos puede encontrar capacidades y prioridades distintas en cada jurisdicción. La fortaleza institucional debe medirse también por una red multinivel capaz de sostener mínimos comunes. CEPAL (2001) advertía que la institucionalidad de género debía penetrar el conjunto de la gestión estatal y no limitarse a oficinas especializadas.

Debe distinguirse, además, visibilidad institucional de capacidad transformadora. La evaluación requiere atender rango, mandato, presupuesto, estabilidad del personal, información, coordinación, presencia territorial, participación y seguimiento. Roggeband (2021) muestra la sensibilidad de las agencias latinoamericanas a los ciclos políticos; esa vulnerabilidad exige salvaguardas que reduzcan su dependencia de coyunturas gubernamentales.

Este criterio evita dos simplificaciones: identificar automáticamente una nueva institución con avance sustantivo o asumir que toda reorganización equivale a desaparición. Debe observarse qué competencias, recursos y equipos permanecen. Argentina permite separar la continuidad jurídica de derechos de la estructura que los impulsa; México permite examinar el proceso inverso, donde mayor jerarquía abre posibilidades que deben demostrarse con resultados.

La comparación no establece una jerarquía simple entre ambos países. Pregunta qué condiciones hacen más resistente una política de


Licencia
CC-By-NC-ND

igualdad. El criterio decisivo no es el nombre del organismo, sino su capacidad para convertir derechos en procedimientos, servicios, presupuestos, información y responsabilidades verificables; desde ahí se examinan jerarquía, presupuesto, violencia, participación, regresividad y sostenibilidad.

## Jerarquía institucional y capacidad estatal: una comparación que cambia durante la década

La jerarquía administrativa importa porque determina acceso a los centros de decisión, capacidad de convocar a otras dependencias y posibilidades de incidir en la programación presupuestaria. La literatura sobre feminismo de Estado ha mostrado que las agencias de política para las mujeres obtienen mejores condiciones de incidencia cuando combinan cercanía con el poder ejecutivo, mandato transversal y vínculos estables con organizaciones feministas (McBride & Mazur, 1995).

En América Latina, esta premisa debe matizarse: elevar el rango de una institución puede ampliar su capacidad formal, pero no garantiza por sí sola recursos, continuidad ni cooperación de los sectores responsables de salud, seguridad, educación, trabajo o justicia. Por ello, la institucionalización debe entenderse como una arquitectura de relaciones y no únicamente como la existencia de una oficina especializada.

En México, la transformación del mecanismo nacional al final del periodo analizado es especialmente significativa. El Decreto de reforma a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal publicado el 28 de noviembre de 2024 creó la Secretaría de las Mujeres, que inició funciones en 2025 y asumió atribuciones en igualdad sustantiva, transversalización de la perspectiva de género, prevención y atención de las violencias y sistema de cuidados (Secretaría de las Mujeres, 2025a).

La modificación coincidió con la reforma constitucional publicada el 15 de noviembre de 2024 en materia de igualdad sustantiva, perspectiva de género, derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y erradicación de la brecha salarial (Cámara de Diputados, 2024).

La combinación de reforma constitucional y elevación jerárquica produce una oportunidad institucional: la agenda deja de descansar sólo en un instituto especializado y adquiere un asiento directo en el gabinete federal. El desafío es convertir esa mayor jerarquía en coordinación efectiva con entidades federativas y municipios, donde se materializa una parte sustantiva de la atención.

La reorganización mexicana también muestra que fortalecer una institución implica reordenar programas y responsabilidades. Los lineamientos del Programa de Atención Integral para el Bienestar de las Mujeres de 2025 señalan que la nueva Secretaría asumió programas previamente operados por INMUJERES y otras instancias, integrando acciones de alcance territorial (Secretaría de Gobernación, 2025).

Esta integración puede reducir duplicidades y favorecer una puerta de entrada más clara para las usuarias, pero también exige preservar experiencia técnica, archivos, redes de colaboración y capacidades locales acumuladas. La transición institucional es exitosa sólo si el cambio de organigrama conserva memoria organizacional y evita interrupciones en servicios esenciales.

Argentina presenta una trayectoria inversa en la parte final del periodo. La creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en 2019 significó el reconocimiento de la agenda de género en el máximo nivel ministerial y permitió concentrar programas de prevención de violencias, igualdad y diversidad. Sin embargo, el Decreto de Necesidad y Urgencia 8/2023 transfirió los compromisos, unidades, bienes, personal y créditos del entonces Ministerio al Ministerio de Capital Humano (Poder Ejecutivo Nacional de Argentina, 2023).

Posteriormente, en mayo de 2024, la Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género fue transferida al Ministerio de


Licencia
CC-By-NC-ND

Justicia mediante los Decretos 450 y 451/2024 (Ministerio de Justicia de Argentina, 2024; Poder Ejecutivo Nacional de Argentina, 2024). Este recorrido constituye un caso relevante de descenso de jerarquía institucional y fragmentación de competencias.

Desde el neo institucionalismo feminista, la reducción de rango no es un cambio neutro. Las reglas formales distribuyen autoridad, recursos y acceso a la agenda, mientras que las reglas informales determinan quién puede convocar, negociar y bloquear decisiones (Gilas, 2024).

Cuando una política transversal pierde centralidad administrativa, aumenta el riesgo de que sea tratada como asunto sectorial —por ejemplo, exclusivamente como violencia o asistencia a víctimas— y se debiliten dimensiones de autonomía económica, cuidados, participación, salud y transformación cultural.

La experiencia argentina permite observar que la regresividad institucional puede operar sin derogar derechos: basta con reducir la capacidad estatal encargada de coordinarlos, monitorearlos y traducirlos en políticas integrales.

## De la igualdad formal a la igualdad sustantiva

La comparación confirma la distancia entre reconocimiento jurídico y transformación material. Pateman (1995) mostró que la ciudadanía moderna se edificó sobre una división sexual que relegó a las mujeres al ámbito privado, mientras Fraser (2008) advirtió que la justicia exige articular redistribución, reconocimiento y representación.

En esa clave, la igualdad sustantiva no puede reducirse a normas antidiscriminatorias: requiere modificar las condiciones que distribuyen de manera desigual tiempo, ingresos, seguridad, voz política y responsabilidades de cuidado.

Los mecanismos de adelanto cumplen precisamente la función de recordar al Estado que la desigualdad de género atraviesa sectores y no puede resolverse desde una sola dependencia.

México ofrece un ejemplo de acumulación normativa en materia de representación. La paridad constitucional y las reformas contra la violencia política en razón de género han contribuido a que la presencia de mujeres en órganos legislativos deje de ser excepcional.

No obstante, la representación descriptiva no elimina automáticamente barreras informales, violencia, distribución desigual de comisiones estratégicas o prácticas partidistas que restringen el ejercicio del poder. Scott (1996) permite comprender este problema al definir el género como una forma primaria de significar relaciones de poder: incorporar mujeres a instituciones previamente masculinizadas modifica la composición, pero la democratización sustantiva exige transformar reglas, prácticas y culturas organizacionales.

En Argentina, la ampliación de derechos sexuales y reproductivos durante el periodo mostró la capacidad de articulación entre movilización social, producción legislativa e institucionalidad estatal. La legalización de la interrupción voluntaria del embarazo en 2020 fue un punto de inflexión regional, pero su implementación, como toda política de derechos, depende de servicios, información, presupuesto, federalismo y capacidad administrativa.

La lección comparada es que un derecho reconocido puede experimentar desigualdades territoriales importantes cuando la provisión depende de sistemas subnacionales heterogéneos. Por ello, los mecanismos nacionales necesitan herramientas de coordinación y seguimiento que hagan visible dónde el derecho existe en la norma pero encuentra barreras en la práctica.

La reforma constitucional mexicana de 2024 amplía el horizonte de la igualdad al incorporar expresamente la igualdad sustantiva, la perspectiva de género, la vida libre de violencias y la erradicación de la brecha salarial como materias constitucionales (Cámara de Diputados, 2024).

Su relevancia radica en que vincula dimensiones tradicionalmente tratadas por


Licencia
CC-By-NC-ND

separado: seguridad, justicia, trabajo y representación. Sin embargo, el cambio constitucional sólo producirá efectos duraderos si se acompaña de armonización legislativa, indicadores, presupuestos y mecanismos de exigibilidad. La experiencia regional demuestra que las normas más ambiciosas pueden coexistir con capacidades de implementación desiguales.

Así, los mecanismos de adelanto deben evaluarse por su capacidad de transformar la igualdad en una obligación operativa para todo el aparato estatal. La transversalización no significa que cada dependencia agregue un apartado de género a sus programas, sino que revise diagnósticos, población objetivo, reglas de operación, indicadores y asignaciones presupuestarias a partir de las desigualdades diferenciadas que enfrentan las mujeres. Bonder (2022) insiste en que la institucionalización exige cambios culturales y organizacionales, no sólo reformas formales.

Esa observación resulta particularmente pertinente en burocracias donde la perspectiva de género puede ser aceptada discursivamente y resistida en las rutinas cotidianas.

## Violencias contra las mujeres: entre la especialización y la integralidad

La violencia contra las mujeres constituye el campo donde con mayor claridad se observan los límites de una institucionalidad débil. Lagarde (2006) conceptualizó la violencia feminicida como resultado de relaciones estructurales de desigualdad y de condiciones de impunidad; por ello, la respuesta estatal no puede limitarse a campañas de sensibilización o atención posterior al daño.

Requiere prevención, investigación, sanción, reparación, refugios, salud, autonomía económica, información y coordinación entre órdenes de gobierno. Cuando el mecanismo de adelanto carece de autoridad para articular estos componentes, las políticas tienden a fragmentarse.

En México, la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres representa un instrumento extraordinario para visibilizar territorios críticos y obligar a autoridades a adoptar medidas. Su expansión revela, simultáneamente, una mayor capacidad de reconocimiento estatal y la persistencia de violencias graves.

Gutiérrez-Romero (2024) subraya que las reformas penales y jurídicas enfrentan el obstáculo de la impunidad; esto obliga a desplazar la discusión desde la existencia de tipos penales hacia la capacidad efectiva de fiscalías, policías, servicios periciales, poderes judiciales y sistemas de atención. El mecanismo de adelanto puede coordinar y monitorear, pero no sustituye las responsabilidades sectoriales de estas instituciones.

La creación de la Secretaría de las Mujeres en México abre la posibilidad de una coordinación más fuerte, en especial porque sus atribuciones abarcan tanto igualdad como prevención y atención de violencias. Los lineamientos federales de 2025 para la atención integral enfatizan el trabajo coordinado entre órdenes de gobierno y el fortalecimiento de instancias de las mujeres en las entidades federativas (Secretaría de Gobernación, 2025).

El énfasis territorial es relevante: para una mujer que enfrenta violencia, la calidad de la institucionalidad se mide menos por el rango de la oficina federal que por la existencia de una ruta accesible, cercana, gratuita y capaz de responder sin revictimización.

En Argentina, la reubicación de la Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género en el Ministerio de Justicia en 2024 mantuvo formalmente competencias de prevención, erradicación y asistencia integral a víctimas (Ministerio de Justicia de Argentina, 2024).

Sin embargo, la concentración de la agenda en el eje de violencia puede producir una reducción conceptual si se separa de las políticas de igualdad, empleo, cuidados y autonomía. La violencia no es un fenómeno aislado de la dependencia económica, la división sexual del trabajo o la desigual distribución del poder.


Licencia
CC-By-NC-ND

Desde Walby (1990), las estructuras patriarcales operan de manera interrelacionada; una política eficaz necesita, por tanto, conservar esa mirada sistémica.

La comparación sugiere que la especialización es necesaria pero insuficiente. Contar con unidades expertas mejora protocolos y acumulación de conocimiento, pero una institucionalidad madura debe evitar que el resto del Estado externalice en esas unidades toda responsabilidad sobre la desigualdad.

La transversalización efectiva combina un órgano rector fuerte con obligaciones concretas para seguridad, justicia, salud, educación, trabajo, hacienda y gobiernos subnacionales. En este sentido, la eficacia del mecanismo depende tanto de lo que hace directamente como de lo que logra que hagan otras instituciones.

## Presupuesto, territorio y capacidades burocráticas

Una política de igualdad sin presupuesto suficiente corre el riesgo de convertirse en una declaración programática. ONU Mujeres (2024) identifica entre los problemas recurrentes de los mecanismos de adelanto la limitada autonomía, la insuficiencia de recursos y las dificultades para transversalizar la perspectiva de género.

La cuestión presupuestaria no se agota en conocer cuánto recibe el organismo rector; también exige analizar cuánto destinan los sectores estratégicos a cerrar brechas y qué capacidad existe para seguir el gasto. El presupuesto con perspectiva de género es, por ello, una herramienta de rendición de cuentas y no un simple etiquetado administrativo.

La dimensión territorial es igualmente decisiva. México es una federación con 32 entidades y una gran heterogeneidad municipal; Argentina también presenta fuertes diferencias provinciales. En ambos casos, los derechos nacionales se implementan a través de redes institucionales con capacidades desiguales. Las mujeres rurales, indígenas, migrantes, con discapacidad o residentes en localidades periféricas pueden enfrentar mayores distancias, menor oferta de servicios y barreras lingüísticas o culturales.

Fraser (2008) ayuda a comprender que la justicia requiere atender simultáneamente distribución de recursos y reconocimiento de diferencias; una política homogénea puede reproducir desigualdad si desconoce las condiciones territoriales.

El fortalecimiento de capacidades burocráticas implica personal estable, formación especializada, sistemas de información, protocolos y memoria institucional. Las reestructuraciones frecuentes pueden producir pérdida de equipos técnicos, discontinuidad de bases de datos y ruptura de vínculos con organizaciones sociales.

Este aspecto es especialmente relevante en el caso argentino, donde la transferencia de estructuras entre ministerios durante 2023 y 2024 modificó cadenas de mando y adscripciones administrativas (Poder Ejecutivo Nacional de Argentina, 2023, 2024). Aun cuando los decretos prevén transferencia de personal, bienes y créditos, la continuidad formal no elimina los costos de coordinación y aprendizaje asociados a una reorganización.

En México, el tránsito de INMUJERES y otras capacidades hacia la Secretaría de las Mujeres también debe observarse desde la continuidad administrativa. El Primer Informe de Labores 2024-2025 reconoce que la creación de la nueva Secretaría requirió transformar plazas, integrar bienes y organizar una nueva estructura (Secretaría de las Mujeres, 2025b).

Este dato es importante porque muestra que elevar el rango institucional no es un acto instantáneo: demanda procesos de transición que deben proteger servicios, programas y experiencia técnica. El éxito de la reforma dependerá de que la mayor jerarquía se traduzca en capacidad instalada y no en una etapa prolongada de ajuste interno.

La profesionalización constituye, finalmente, una garantía frente a los ciclos políticos. Si las


Licencia
CC-By-NC-ND

políticas de igualdad dependen exclusivamente de liderazgos individuales, cada cambio de gobierno puede reiniciar diagnósticos y prioridades. Lopreite (2021) y Roggeband (2021) advierten sobre la vulnerabilidad de las políticas de género ante alternancias y reacciones conservadoras.

La respuesta institucional es construir reglas, servicios civiles, indicadores y redes intergubernamentales que hagan más costoso desmontar capacidades y permitan que los derechos sobrevivan a la rotación política.

## Movimientos feministas, participación y legitimidad democrática

Los mecanismos de adelanto no surgieron exclusivamente desde el interior del Estado. Su historia está vinculada con movimientos de mujeres que transformaron problemas considerados privados en asuntos públicos y exigieron instituciones capaces de responder.

El feminismo de Estado estudia precisamente esa relación entre activismo y burocracia: las agencias especializadas pueden funcionar como puentes que traducen demandas sociales en políticas, pero también pueden burocratizar o seleccionar agendas (McBride & Mazur, 1995). La calidad democrática de estos mecanismos depende, por tanto, de mantener canales de interlocución que no reduzcan la participación a consultas simbólicas.

Argentina ofrece un caso emblemático con Ni Una Menos, cuya irrupción en 2015 amplificó la denuncia de la violencia machista y articuló repertorios de movilización que luego se conectaron con demandas de derechos reproductivos, cuidados y autonomía.

La fuerza de esta movilización contribuyó a que la agenda de género adquiriera centralidad política. Sin embargo, la institucionalización nunca elimina el conflicto: cuando cambia la orientación gubernamental, las organizaciones sociales vuelven a desempeñar una función de vigilancia, documentación y defensa de capacidades estatales previamente conquistadas.

En México, la movilización feminista ha sido más territorialmente diversa y se ha expresado en protestas contra feminicidios, desapariciones, violencia sexual, violencia política y falta de acceso a la justicia.

Esa diversidad puede dificultar la existencia de una interlocución nacional unificada, pero también refleja la pluralidad de experiencias de las mujeres en un país federal y socialmente heterogéneo. La Secretaría de las Mujeres enfrenta el reto de construir participación sin homogeneizar voces ni sustituir la autonomía de los movimientos. Una institucionalidad sólida debe poder recibir crítica social y convertirla en información para mejorar políticas.

La legitimidad de los mecanismos también depende de su capacidad para mostrar resultados verificables. Cuando las mujeres perciben que una institución sólo produce discursos, su reconocimiento social disminuye; cuando encuentran servicios, rutas de atención, reformas y capacidad de interlocución, la institución se convierte en un referente de derechos.

Esto explica por qué la desaparición o degradación de un mecanismo puede tener efectos simbólicos que exceden su presupuesto: comunica qué problemas considera prioritarios el Estado y qué actores reconoce como interlocutores legítimos.

La experiencia de las autoras en espacios académicos, jurídicos y de gestión pública permite subrayar un aspecto frecuentemente omitido: la institucionalidad se construye también en prácticas cotidianas de coordinación, seguimiento y resolución de problemas. La calidad de una política depende de que las personas responsables conozcan el marco jurídico, comprendan la perspectiva de género y puedan actuar frente a resistencias organizacionales.

La participación social y la profesionalización burocrática no son dimensiones opuestas; juntas reducen el riesgo de que el mecanismo quede capturado por coyunturas partidistas o se convierta en una estructura meramente ceremonial.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/hnt9gr03
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

## Riesgos de regresividad y escenarios ante la desaparición de los mecanismos

El periodo 2015-2025 obliga a incorporar la regresividad institucional como categoría de análisis. Durante años, gran parte de la literatura se concentró en explicar cómo nacían y se fortalecían las agencias de igualdad; la experiencia reciente muestra que también pueden perder jerarquía, presupuesto, personal o atribuciones.

Roggeband (2021) advierte que los avances en igualdad pueden enfrentar procesos de desdemocratización y contestación política. La regresión no siempre ocurre mediante la derogación explícita de derechos; puede presentarse como reorganización administrativa, reducción presupuestaria, eliminación de programas, pérdida de información o debilitamiento de la interlocución social.

Argentina constituye el ejemplo más visible en la comparación. El paso de un ministerio específico a una subsecretaría y su posterior traslado entre ministerios evidencia que la arquitectura estatal puede cambiar con rapidez. Jurídicamente, numerosos derechos permanecen; institucionalmente, la capacidad de coordinarlos puede reducirse.

Esta diferencia es central: los derechos necesitan instituciones que los hagan exigibles y políticas que los vuelvan accesibles. La ausencia de un órgano rector fuerte puede dispersar responsabilidades hasta el punto de dificultar la rendición de cuentas, pues cada dependencia puede atribuir a otra la obligación de actuar.

México muestra, al cierre del periodo, una dirección distinta: la elevación del mecanismo a Secretaría y el fortalecimiento constitucional de la igualdad. Sin embargo, ninguna reforma está exenta de riesgos. Una institución de alto rango puede debilitarse si carece de presupuesto, indicadores, presencia territorial o autonomía técnica.

La comparación con Argentina funciona entonces como advertencia metodológica y política: los avances deben institucionalizarse de forma que su continuidad no dependa exclusivamente de una administración. La creación de obligaciones legales, sistemas de información, redes federales y capacidades profesionales contribuye a construir esa resiliencia.

La pregunta por lo que ocurriría si desaparecieran los mecanismos de adelanto no es retórica. Se perdería un punto de responsabilidad estatal especializado para coordinar la igualdad; disminuiría la capacidad de producir diagnósticos y datos con perspectiva de género; se debilitaría el seguimiento de compromisos internacionales; aumentaría la fragmentación entre sectores y territorios; y las organizaciones de mujeres perderían un interlocutor institucional específico.

Algunas funciones podrían ser absorbidas por otras dependencias, pero la experiencia comparada sugiere que la dispersión reduce visibilidad, coordinación y capacidad de exigir cuentas. MacKinnon (1989) recuerda que el Estado no es neutral frente a relaciones de poder; retirar instrumentos correctivos no devuelve a una situación neutral, sino que deja operar con mayor fuerza desigualdades ya existentes.

Por ello, el debate no debe plantearse como una defensa acrítica de cualquier burocracia de género. Los mecanismos pueden burocratizarse, duplicar funciones o producir resultados insuficientes, y deben ser evaluados.

La alternativa a una institución deficiente, sin embargo, no es suprimir la capacidad estatal especializada, sino reformarla, profesionalizarla, dotarla de recursos, mejorar sus sistemas de evaluación y fortalecer la coordinación.

La desaparición puede eliminar también las condiciones desde las cuales exigir mejoras. En términos democráticos, resulta preferible una institucionalidad perfectible y sometida a escrutinio que un vacío administrativo en el que la igualdad vuelva a depender de voluntades dispersas.


Licencia
CC-By-NC-ND

## Evaluación, indicadores y sostenibilidad de los avances

Una dimensión adicional para valorar los mecanismos de adelanto es su capacidad de evaluar resultados y no sólo registrar actividades. Contar talleres, convenios o campañas informa sobre esfuerzo administrativo, pero no necesariamente sobre cambios en acceso a derechos. La evaluación con perspectiva de género requiere indicadores capaces de mostrar brechas, diferencias territoriales y resultados para grupos de mujeres con condiciones diversas.

También exige líneas de base, periodicidad, datos desagregados y mecanismos públicos de seguimiento. ONU Mujeres (2024) ha insistido en que la fortaleza institucional depende de capacidades de monitoreo y transversalización; sin ellas, la política puede mantener visibilidad discursiva sin identificar dónde persisten los principales obstáculos.

En esta materia, la comparación entre México y Argentina sugiere que la continuidad de los sistemas de información es parte de la capacidad estatal. Una reorganización administrativa puede conservar formalmente competencias y, al mismo tiempo, interrumpir series, modificar responsables o dificultar la comparación histórica.

Por ello, cualquier reforma institucional debería incluir reglas explícitas para proteger bases de datos, metodologías, archivos, padrones, indicadores y mecanismos de evaluación. La memoria institucional no es un asunto meramente administrativo: permite saber si una política mejora, se estanca o retrocede y ofrece a la ciudadanía herramientas para exigir rendición de cuentas.

La sostenibilidad también depende de que los avances se distribuyan entre múltiples instituciones. Un mecanismo rector demasiado aislado puede convertirse en una isla especializada; uno con capacidad de coordinación puede incorporar obligaciones de igualdad en hacienda, trabajo, educación, salud, seguridad y justicia.

La transversalización, en este sentido, funciona como una estrategia de resiliencia: cuanto más integradas estén las obligaciones de género en reglas presupuestarias, sistemas de información, protocolos y responsabilidades sectoriales, más difícil será desmantelarlas mediante una sola decisión administrativa. Esto no elimina la necesidad de una autoridad especializada; al contrario, refuerza su papel como coordinadora, evaluadora y garante de coherencia.

Finalmente, la sostenibilidad exige una perspectiva intergeneracional. Los mecanismos de adelanto no sólo responden a demandas presentes; crean condiciones para que niñas y jóvenes ingresen a instituciones, mercados laborales y espacios públicos con expectativas distintas a las de generaciones anteriores. Los avances en representación, educación, derechos reproductivos, reconocimiento de las violencias y autonomía modifican decisiones de vida y horizontes de posibilidad.

Precisamente por ese efecto acumulativo, los retrocesos institucionales pueden producir consecuencias que no se observan de inmediato.

Evaluar los mecanismos requiere entonces combinar resultados de corto plazo con su contribución a una transformación democrática de largo alcance, coherente con la idea de que la igualdad sustantiva es un proceso continuo y no una meta que pueda declararse definitivamente alcanzada.

Los principales avances institucionales desarrollados en México durante la última década permiten observar una transformación significativa en materia de igualdad sustantiva, particularmente en participación política, derechos reproductivos y fortalecimiento normativo, como se observa en el siguiente cuadro comparativo.


Licencia
CC-By-NC-ND

## Evaluación, indicadores y sostenibilidad de los avances

Una dimensión adicional para valorar los mecanismos de adelanto es su capacidad de evaluar resultados y no sólo registrar actividades. Contar talleres, convenios o campañas informa sobre esfuerzo administrativo, pero no necesariamente sobre cambios en acceso a derechos. La evaluación con perspectiva de género requiere indicadores capaces de mostrar brechas, diferencias territoriales y resultados para grupos de mujeres con condiciones diversas.

También exige líneas de base, periodicidad, datos desagregados y mecanismos públicos de seguimiento. ONU Mujeres (2024) ha insistido en que la fortaleza institucional depende de capacidades de monitoreo y transversalización; sin ellas, la política puede mantener visibilidad discursiva sin identificar dónde persisten los principales obstáculos.

En esta materia, la comparación entre México y Argentina sugiere que la continuidad de los sistemas de información es parte de la capacidad estatal. Una reorganización administrativa puede conservar formalmente competencias y, al mismo tiempo, interrumpir series, modificar responsables o dificultar la comparación histórica.

Por ello, cualquier reforma institucional debería incluir reglas explícitas para proteger bases de datos, metodologías, archivos, padrones, indicadores y mecanismos de evaluación. La memoria institucional no es un asunto meramente administrativo: permite saber si una política mejora, se estanca o retrocede y ofrece a la ciudadanía herramientas para exigir rendición de cuentas.

La sostenibilidad también depende de que los avances se distribuyan entre múltiples instituciones. Un mecanismo rector demasiado aislado puede convertirse en una isla especializada; uno con capacidad de coordinación puede incorporar obligaciones de igualdad en hacienda, trabajo, educación, salud, seguridad y justicia.

La transversalización, en este sentido, funciona como una estrategia de resiliencia: cuanto más integradas estén las obligaciones de género en reglas presupuestarias, sistemas de información, protocolos y responsabilidades sectoriales, más difícil será desmantelarlas mediante una sola decisión administrativa. Esto no elimina la necesidad de una autoridad especializada; al contrario, refuerza su papel como coordinadora, evaluadora y garante de coherencia.

Finalmente, la sostenibilidad exige una perspectiva intergeneracional. Los mecanismos de adelanto no sólo responden a demandas presentes; crean condiciones para que niñas y jóvenes ingresen a instituciones, mercados laborales y espacios públicos con expectativas distintas a las de generaciones anteriores. Los avances en representación, educación, derechos reproductivos, reconocimiento de las violencias y autonomía modifican decisiones de vida y horizontes de posibilidad.

Precisamente por ese efecto acumulativo, los retrocesos institucionales pueden producir consecuencias que no se observan de inmediato.

Evaluar los mecanismos requiere entonces combinar resultados de corto plazo con su contribución a una transformación democrática de largo alcance, coherente con la idea de que la igualdad sustantiva es un proceso continuo y no una meta que pueda declararse definitivamente alcanzada.

Los principales avances institucionales desarrollados en México durante la última década permiten observar una transformación significativa en materia de igualdad sustantiva, particularmente en participación política, derechos reproductivos y fortalecimiento normativo, como se observa en el siguiente cuadro comparativo.


Licencia
CC-By-NC-ND

## Federalismo, cuidados y autonomía económica: agendas que definen la eficacia institucional

El análisis de los mecanismos de adelanto se vuelve incompleto si la igualdad se reduce a representación política y violencia. Una parte decisiva de la desigualdad se produce en la organización social de los cuidados y en la distribución del trabajo remunerado y no remunerado.

Fraser (2008) advierte que la justicia requiere articular redistribución, reconocimiento y representación; esta perspectiva permite comprender por qué una política de igualdad necesita intervenir en las condiciones materiales que limitan la autonomía. Cuando las mujeres concentran responsabilidades domésticas y de cuidado, disponen de menos tiempo para empleo, formación, participación política y descanso. El mecanismo rector debe, por tanto, coordinar políticas laborales, de seguridad social, salud, educación y servicios de cuidado, evitando que la igualdad sea tratada como una agenda aislada.

La creación de la Secretaría de las Mujeres en México incorporó entre sus ámbitos de actuación el sistema de cuidados, lo que amplía el alcance del mecanismo respecto de una concepción centrada exclusivamente en discriminación o violencia (Secretaría de Gobernación, 2025). Esta ampliación es relevante porque reconoce que la autonomía económica y la prevención de violencias están conectadas: la dependencia económica puede dificultar que una mujer abandone una relación violenta, mientras la disponibilidad de servicios públicos de cuidado puede modificar sus posibilidades de incorporarse al mercado laboral.

La transversalización adquiere aquí un contenido concreto: coordinar decisiones presupuestarias y sectoriales para redistribuir responsabilidades que históricamente fueron asumidas por las familias y, dentro de ellas, de manera desproporcionada por las mujeres.

En Argentina, la agenda integral desarrollada durante la etapa ministerial incluyó dimensiones de igualdad, diversidad, empleo y prevención de violencias. La reducción posterior de jerarquía plantea el riesgo de que esa mirada intersectorial se fragmente. Este punto no implica afirmar que toda política desapareció con la reorganización, sino reconocer que la estructura encargada de reunir dimensiones distintas perdió centralidad.

Desde Walby (1990), las desigualdades patriarcales se sostienen en sistemas que interactúan; por ello, una respuesta concentrada en un solo problema puede atender consecuencias sin modificar las condiciones que las producen. El valor de un mecanismo nacional reside precisamente en su capacidad para mantener conectadas esas dimensiones.

El federalismo agrega complejidad a este desafío. Tanto México como Argentina requieren que las políticas nacionales sean apropiadas y ejecutadas por gobiernos subnacionales con capacidades muy diferentes. La igualdad formal puede coexistir con mapas territoriales de acceso profundamente desiguales.

Una política de cuidados, una ruta de atención a la violencia o un servicio de salud reproductiva puede existir en una capital y ser inaccesible en una comunidad rural. Por ello, el fortalecimiento institucional debe incluir financiamiento, asistencia técnica, estándares mínimos, interoperabilidad de información y evaluación territorial.

El mecanismo nacional no sustituye a las autoridades locales, pero puede reducir desigualdades de capacidad mediante reglas comunes y acompañamiento técnico.

La autonomía económica constituye, en consecuencia, un indicador transversal de la eficacia de las políticas de igualdad. No basta con incrementar la participación laboral si las mujeres permanecen concentradas en empleos precarios, informales o peor remunerados, ni basta con reconocer igualdad salarial si no existen instrumentos para identificar y corregir brechas.


Licencia
CC-By-NC-ND

La reforma constitucional mexicana de 2024 colocó la erradicación de la brecha salarial dentro del marco constitucional (Cámara de Diputados, 2024), lo que refuerza la necesidad de desarrollar mecanismos de medición y cumplimiento. La comparación regional muestra que la igualdad sustantiva exige pasar de la proclamación de derechos a la construcción de capacidades administrativas que los hagan observables y exigibles.

**Cuadro 1. Principales avances institucionales en México (2015-2025)**

| Área | Avances |
|---|---|
| Participación política | Consolidación de la paridad constitucional |
| Violencia de género | Expansión de Alertas de Violencia de Género |
| Derechos reproductivos | Despenalización progresiva del aborto en diversas entidades |
| Institucionalidad | Creación de la Secretaría de las Mujeres desde 2025 |
| Legislación | Reforma constitucional de 2024 y normas contra violencia política de género |

En el caso argentino, las reformas institucionales impulsadas desde 2015 reflejan la creciente influencia del movimiento feminista en la construcción de políticas públicas nacionales orientadas a la protección integral de los derechos de las mujeres y diversidades.

**Cuadro 2. Principales avances institucionales en Argentina (2015-2025)**

| Área | Avances y tensiones |
|---|---|
| Institucionalidad | Creación del Ministerio en 2019; reducción de jerarquía desde 2024 |
| Derechos reproductivos | Legalización de la interrupción voluntaria del embarazo en 2020 |
| Violencia de género | Desarrollo de programas integrales; reestructuración institucional posterior |
| Participación política | Consolidación de cuotas y paridad |
| Movimientos feministas | Expansión y alta visibilidad de Ni Una Menos |

El análisis comparado entre México y Argentina permite identificar convergencias y divergencias en la estructura institucional, prioridades políticas y obstáculos enfrentados por los mecanismos de adelanto para las mujeres, tal como se sintetiza en el siguiente cuadro.

| Dimensión | México | Argentina |
|---|---|---|
| Organismo rector al cierre del periodo | Secretaría de las Mujeres | Capacidades reubicadas en estructuras de menor jerarquía; violencia de género en órbita de Justicia durante 2024 |


Licencia
CC-By-NC-ND

| Dimensión | México | Argentina |
|---|---|---|
| Eje prioritario | Igualdad sustantiva, violencias, cuidados y transversalización | Derechos integrales durante 2019-2023; mayor sectorialización posterior |
| Participación política | Alta paridad legislativa | Consolidación de cuotas y paridad |
| Movilización feminista | Plural y territorialmente diversa | Alta articulación nacional |
| Obstáculos principales | Violencia, impunidad y brechas territoriales | Crisis económica, polarización y debilitamiento institucional |

## CONCLUSIONES

El estudio comparado permite concluir que la década 2015-2025 no puede describirse únicamente como una etapa de expansión de la institucionalidad de género. Fue, más precisamente, un periodo de acumulación de derechos y capacidades acompañado por tensiones, reestructuraciones y riesgos de regresividad.

México y Argentina muestran que los mecanismos de adelanto son instituciones políticamente sensibles: pueden ganar jerarquía cuando la igualdad se coloca en el centro de la agenda gubernamental y pueden perderla cuando cambia la orientación del poder ejecutivo. La comparación confirma así la hipótesis del trabajo: las capacidades reales de transformación dependen de condiciones políticas, presupuestarias, territoriales y culturales, además del diseño jurídico.

En México, el cierre del periodo muestra un fortalecimiento formal relevante con la creación de la Secretaría de las Mujeres y la reforma constitucional de 2024. Estos cambios elevan la responsabilidad del Estado en igualdad sustantiva, prevención de violencias y brecha salarial, pero su valor histórico dependerá de la capacidad para consolidar una administración profesional, coordinar sectores y órdenes de gobierno y sostener recursos suficientes.

Argentina, en cambio, permite observar el problema de la regresividad institucional: la desaparición del ministerio especializado y la transferencia de sus competencias a estructuras de menor rango no borraron automáticamente los derechos conquistados, pero sí modificaron la capacidad estatal encargada de articularlos y mantenerlos como una agenda transversal.

Para las mujeres, los mecanismos de adelanto han significado ganancias concretas que hoy forman parte del piso democrático: mayor reconocimiento de la violencia como responsabilidad pública; marcos jurídicos contra la discriminación y la violencia política; expansión de la representación; creación de rutas, programas y servicios especializados; incorporación de los derechos sexuales y reproductivos a la agenda estatal; producción de información sobre desigualdades; presupuestos y programas con perspectiva de género; y, sobre todo, la existencia de una autoridad a la que puede exigirse coordinación y rendición de cuentas.

También hemos ganado lenguaje público para nombrar desigualdades antes naturalizadas y capacidad institucional para convertir demandas históricas en obligaciones del Estado. Estas conquistas son incompletas y desiguales, pero modificaron el horizonte de lo socialmente aceptable y de lo jurídicamente exigible.

Si estos mecanismos desaparecen o son vaciados de capacidades, las leyes pueden permanecer formalmente vigentes mientras se debilita la infraestructura que permite ejercerlas.

El riesgo principal es perder coordinación, memoria institucional, equipos especializados, información, seguimiento presupuestario, presencia territorial e interlocución con organizaciones de mujeres.

La igualdad volvería a dispersarse entre dependencias con prioridades distintas y sería más difícil identificar quién debe responder por


Licencia
CC-By-NC-ND

los incumplimientos. El análisis de la década demuestra, por tanto, que la continuidad institucional no es un asunto meramente administrativo: condiciona la posibilidad de traducir derechos reconocidos en respuestas públicas sostenidas.

Por ello, frente a la alternativa entre mecanismos perfectibles y su desaparición, preferimos —como mujeres y como académicas que han observado y trabajado estos procesos— instituciones fuertes, evaluables, transparentes y sujetas a crítica pública.

No se trata de defender burocracias por sí mismas, sino de preservar y mejorar la capacidad del Estado para garantizar derechos. Lo que se ha ganado con décadas de movilización, reforma jurídica y construcción institucional no debe considerarse irreversible.

La democracia sustantiva exige que los mecanismos de adelanto tengan continuidad, recursos, profesionalización, participación social y capacidad real de incidir en todo el aparato estatal. Su permanencia no es un privilegio sectorial: constituye una condición para que la igualdad deje de ser una promesa formal y opere como una responsabilidad pública verificable.

## *Referencias*

1. Bonder, G. (Comp.). (2022). La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: experiencias, reflexiones y contribuciones para el futuro de la educación superior. FLACSO Argentina / Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología.
2. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 4o., 21, 41, 73, 116, 122 y 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de igualdad sustantiva, perspectiva de género, derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y erradicación de la brecha salarial por razones de género. Diario Oficial de la Federación, 15 de noviembre de 2024.
3. CEPAL. (2001). La institucionalidad de género en el Estado: nuevas perspectivas de análisis. Naciones Unidas.
4. CEPAL. (2022). La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género. Naciones Unidas.
5. Fraser, N. (2008). Escalas de justicia. Herder.
6. Gilas, K. (2024). Género, instituciones y poder: nuevas tendencias teóricas para el estudio del poder generizado en América Latina. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 69(251), 191-218. https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2024.251.87987
7. Lagarde, M. (2006). Del femicidio al feminicidio. Desde el Jardín de Freud, 6, 216-225.
8. Lopreite, D., & Rodríguez Gustá, A. L. (2021). Introducción: Estado, instituciones y políticas públicas con enfoque feminista en el análisis de viejas y nuevas desigualdades de género en América Latina. Revista SAAP, 15(2), 245-255. https://doi.org/10.46468/rsaap.15.2.I
9. MacKinnon, C. A. (1989). Toward a Feminist Theory of the State. Harvard University Press.
10. McBride, D. E., & Mazur, A. G. (1995). Comparative State Feminism. SAGE Publications.
11. Ministerio de Justicia de Argentina. (2024, 24 de mayo). La Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género pasa a la órbita del Ministerio de Justicia. Gobierno de Argentina.
12. ONU Mujeres. (2024). Mecanismos para el adelanto de las mujeres en América Latina y el Caribe.
13. Pateman, C. (1995). El contrato sexual. Anthropos.


Licencia
CC-By-NC-ND

14. Poder Ejecutivo Nacional de Argentina. (2023). Decreto de Necesidad y Urgencia 8/2023. Ley de Ministerios. Boletín Oficial de la República Argentina, 10 de diciembre de 2023.
15. Poder Ejecutivo Nacional de Argentina. (2024). Decreto 451/2024. Administración Pública Nacional: transferencia de la Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género al Ministerio de Justicia. Boletín Oficial de la República Argentina, 24 de mayo de 2024.
16. Lopreite, D., & Rodríguez Gustá, A. L. (2021). Feminismo de Estado en la Argentina democrática (1983-2021): ¿modelo aspiracional o realidad institucional? Revista SAAP, 15(2), 287-311. https://doi.org/10.46468/rsaap.15.2.A2
17. Roggeband, C. (2021). El retorno del Estado y la marea rosa en América Latina: implicaciones para la capacidad y la calidad democrática de los organismos de igualdad de género. Revista SAAP, 15(2), 257-286. https://doi.org/10.46468/rsaap.15.2.A1
18. Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
19. Secretaría de Gobernación. (2025). Acuerdo por el que se emiten los Lineamientos del Programa de Atención Integral para el Bienestar de las Mujeres para el ejercicio fiscal 2025. Diario Oficial de la Federación, 28 de febrero de 2025.
20. Secretaría de las Mujeres. (2025a, 24 de febrero). Creación de la Secretaría de las Mujeres, reconocimiento a la desigualdad histórica. Gobierno de México.
21. Secretaría de las Mujeres. (2025b). Primer Informe de Labores 2024-2025. Gobierno de México.
22. Walby, S. (1990). Theorizing Patriarchy. Basil Blackwell.


Licencia
CC-By-NC-ND

# Protocolo de Actuación Institucional Frente al Acoso Escolar en Telesecundarias de Tabasco: un Análisis Socioeducativo y Normativo

## Institutional Action Protocol Against School Bullying in Telesecondaries of Tabasco: a Socio-educational and Regulatory Analysis

Alberto Leyva Pérez[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2882-294X

Karina Lizbeth Pérez Pérez[2]

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3500-9213

DOI: 10.65299/6ag2v133

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Lic. en Ccs. De la Educación. Egresado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestría en Educación. Egresado de la universidad Pedagógica Nacional y licenciado en Derecho, egresado del Centro de Estudios Superiores de Chiapas y pasante de doctorado en educación. Egresado del Centro Internacional de posgrado.
[2] Licenciada en educación primaria. Docente en primaria, maestrante en maestría en educación por competencias.

**RESUMEN**

El acoso escolar constituye una de las problemáticas socioeducativas más persistentes en el nivel de educación secundaria en México, particularmente en contextos rurales y semiurbanos. El presente artículo tiene como objetivo analizar la violencia escolar en telesecundarias del estado de Tabasco y proponer un protocolo de actuación institucional dirigido tanto a víctimas como a victimarios, desde un enfoque socioeducativo y normativo. La investigación se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico con enfoque mixto.

Los resultados evidencian la ausencia de procedimientos estandarizados para la atención del acoso escolar y una limitada articulación entre el marco legal y la práctica educativa cotidiana.

Palabras clave: protocolo, acoso, acoso escolar, actuación institucional, educación.

**ABSTRACT**

Bullying constitutes one of the most persistent socio-educational problems at the secondary education level in Mexico, particularly in rural and semi-urban contexts. The objective of this article is to analyze school violence in tele-secondary schools in the state of Tabasco and to propose an institutional action protocol aimed at both victims and perpetrators, from a socio-educational and regulatory approach. The research was developed under a socio-critical paradigm with a mixed approach.

The results show the absence of standardized procedures for addressing bullying and a limited articulation between the legal framework and daily educational practice.

Keywords: protocol, harassment, bullying, institutional performance, education.

Fecha de recibido: 29 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 03 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

## INTRODUCCIÓN

La violencia escolar constituye uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos debido a su impacto sobre el aprendizaje, el bienestar socioemocional y la permanencia escolar de millones de estudiantes.

Diversos organismos internacionales han advertido que el acoso entre pares trasciende el ámbito disciplinario para convertirse en un problema de salud pública, de derechos humanos y de calidad educativa, cuya atención requiere políticas institucionales integrales y sostenidas (UNESCO, 2019; World Health Organization et al., 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha experimentado alguna forma de violencia escolar durante su trayectoria educativa. Estas manifestaciones incluyen agresiones físicas, psicológicas, verbales, sexuales y, más recientemente, formas de violencia digital derivadas del uso intensivo de redes sociales y dispositivos electrónicos.

Las consecuencias afectan no únicamente a las víctimas, sino también a los agresores, observadores, docentes y familias, deteriorando progresivamente el clima escolar y debilitando la función social de la escuela.

En México, la violencia escolar ha adquirido especial relevancia durante las últimas dos décadas debido al incremento de reportes relacionados con intimidación sistemática, exclusión social, ciberacoso y violencia de género en instituciones educativas de educación básica y media superior.

Diversos estudios nacionales coinciden en señalar que, aunque existe un marco jurídico amplio para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes, persisten importantes dificultades para traducir dichas disposiciones legales en procedimientos institucionales eficaces dentro de las escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2023; Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2022).

El fenómeno del acoso escolar no puede comprenderse exclusivamente desde la conducta individual de quienes participan directamente en los episodios de violencia. La literatura especializada sostiene que el bullying constituye un proceso relacional complejo influido por variables familiares, escolares, económicas, culturales y comunitarias que interactúan de manera permanente (Olweus, 1998; Espelage y Swearer, 2010).

Desde esta perspectiva, las escuelas representan espacios donde convergen múltiples formas de desigualdad social que pueden favorecer relaciones asimétricas de poder cuando no existen mecanismos institucionales de prevención y regulación.

Las telesecundarias mexicanas constituyen una modalidad educativa particularmente relevante para comprender esta problemática. Desde su creación, han representado una estrategia para garantizar el acceso a la educación secundaria en comunidades rurales y localidades con limitada infraestructura educativa. No obstante, las características propias de estos contextos —dispersión geográfica, recursos limitados, menor disponibilidad de personal especializado y reducidas oportunidades de capacitación continua— generan condiciones particulares para la atención de los conflictos escolares.

En el estado de Tabasco, las telesecundarias desempeñan un papel fundamental en la cobertura educativa de comunidades rurales y semiurbanas. Sin embargo, múltiples planteles enfrentan problemáticas asociadas con violencia escolar, escasa participación familiar, vulnerabilidad social, consumo de sustancias, violencia comunitaria y limitadas redes institucionales de apoyo.

Estas circunstancias incrementan la complejidad del trabajo docente y evidencian la necesidad de contar con instrumentos claros que


Licencia
CC-By-NC-ND

orienten la actuación institucional frente a situaciones de acoso escolar.

Desde una perspectiva sociológica, autores como Émile Durkheim sostienen que las conductas individuales no pueden explicarse al margen de las estructuras sociales que las producen y legitiman. La escuela constituye una institución encargada de transmitir normas, valores y mecanismos de integración social; cuando dichas funciones presentan debilidades, pueden surgir procesos de anomia que favorecen distintas expresiones de violencia.

De forma complementaria, Paulo Freire plantea que toda práctica educativa implica relaciones de poder y que la construcción de ambientes democráticos constituye un requisito indispensable para la formación ciudadana y la transformación social.

En el ámbito específico del acoso escolar, las aportaciones de Dan Olweus establecieron las bases conceptuales para comprender el bullying como una conducta agresiva intencional, repetitiva y caracterizada por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

Posteriormente, investigaciones desarrolladas por Dorothy Espelage, Susan Swearer y otros especialistas ampliaron esta perspectiva al incorporar variables ecológicas, institucionales y comunitarias, demostrando que la violencia escolar responde a procesos complejos que requieren intervenciones integrales y sostenidas.

Bajo estas consideraciones, el presente estudio parte del supuesto de que la atención del acoso escolar no puede depender exclusivamente de decisiones individuales de docentes o directivos, sino que exige la construcción de protocolos institucionales sustentados en evidencia científica, principios jurídicos y estrategias pedagógicas orientadas hacia la prevención, la intervención temprana y la reparación del daño. Desde esta perspectiva, el objetivo general consiste en analizar las manifestaciones del acoso escolar en telesecundarias del estado de Tabasco y proponer un protocolo institucional que fortalezca la convivencia escolar mediante acciones preventivas, restaurativas y de corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad.

La lectura del problema se apoya también en la experiencia profesional complementaria de quienes realizan el estudio. Alberto Leyva Pérez cuenta con formación en ciencias de la educación, maestría en educación, licenciatura en derecho y estudios doctorales en educación, trayectoria que permite vincular el análisis pedagógico con la dimensión normativa de la actuación institucional.

Karina Lizbeth Pérez Pérez, Licenciada en Educación Primaria, docente frente a grupo y Maestrante en Educación por Competencias, aporta el conocimiento situado de las dinámicas escolares, la relación cotidiana con estudiantes y familias y las necesidades reales de intervención pedagógica.

Esta convergencia entre experiencia educativa, formación jurídica e investigación de posgrado resulta relevante para construir una propuesta operativa que dialogue con las condiciones concretas de las escuelas y no permanezca únicamente en el plano prescriptivo.

Los principales hallazgos del estudio muestran cuatro problemas articulados. Primero, la atención del acoso escolar se realiza con criterios heterogéneos cuando el plantel no dispone de una ruta institucional explícita, lo que dificulta documentar, dar seguimiento y evaluar casos semejantes con parámetros comunes. Segundo, predominan las agresiones verbales y psicológicas, mientras que el ciberacoso extiende el conflicto más allá del espacio y del horario escolar. Tercero, el profesorado reconoce la necesidad de capacitación especializada, asesoría jurídica y mecanismos ágiles de canalización. Cuarto, la información recuperada confirma que víctimas, estudiantes agresores, observadores, familias y personal escolar forman parte de una trama relacional que exige respuestas diferenciadas, preventivas y restaurativas.


Licencia
CC-By-NC-ND

Estos hallazgos justifican que la propuesta no se reduzca a un catálogo de sanciones, sino que articule prevención, detección, protección, intervención, canalización, seguimiento y evaluación, en consonancia con la evidencia internacional que identifica el liderazgo escolar, la participación de la comunidad educativa y la existencia de marcos normativos consistentes como componentes de las respuestas eficaces frente a la violencia y el acoso escolar (UNESCO, 2019).

## Antecedentes y estado del conocimiento

Durante las dos últimas décadas, el acoso escolar ha dejado de considerarse un problema exclusivamente disciplinario para convertirse en un objeto de estudio prioritario en las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y las políticas públicas. El interés internacional obedece a la evidencia acumulada respecto a sus efectos sobre la salud mental, el rendimiento académico, la permanencia escolar y la construcción de ambientes seguros para el aprendizaje.

Organismos internacionales han documentado que millones de estudiantes experimentan anualmente alguna forma de violencia en la escuela, situación que compromete el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Las investigaciones pioneras desarrolladas por Dan Olweus permitieron establecer una definición ampliamente aceptada del bullying, identificándolo como una conducta agresiva intencional, repetitiva y caracterizada por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

A partir de este planteamiento, múltiples estudios demostraron que el acoso escolar constituye un proceso relacional complejo, donde participan activamente víctimas, agresores, observadores y la propia organización escolar. Esta perspectiva modificó profundamente las estrategias de intervención, desplazando modelos centrados exclusivamente en el castigo hacia enfoques preventivos e institucionales.

Posteriormente, autores como Espelage y Swearer ampliaron la comprensión del fenómeno mediante el modelo ecológico, señalando que las conductas violentas no pueden analizarse únicamente desde variables individuales. Factores familiares, escolares, comunitarios y culturales interactúan permanentemente favoreciendo o limitando la aparición del acoso escolar. Desde esta perspectiva, la prevención exige intervenciones simultáneas en diversos niveles del sistema educativo.

En América Latina, diversos estudios muestran que la violencia escolar presenta características particulares asociadas con la desigualdad social, la violencia comunitaria, las condiciones económicas y las limitaciones institucionales de los sistemas educativos. La escuela refleja, en buena medida, los conflictos presentes en la sociedad; por ello, las estrategias preventivas requieren una estrecha articulación entre políticas educativas, programas sociales y acciones comunitarias.

En México, la problemática del acoso escolar adquirió mayor visibilidad durante la última década como consecuencia del incremento en las denuncias presentadas por estudiantes y familias, así como por la incorporación de mecanismos institucionales de atención a la convivencia escolar impulsados por la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo, las investigaciones nacionales coinciden en señalar que aún persisten importantes diferencias entre las entidades federativas respecto a la existencia de protocolos específicos, la capacitación del personal docente y la coordinación interinstitucional para la atención de casos.

Particularmente en contextos rurales, como las telesecundarias del estado de Tabasco, las condiciones institucionales presentan desafíos adicionales derivados de la dispersión geográfica, la limitada disponibilidad de personal especializado y las dificultades para acceder oportunamente a servicios psicológicos, jurídicos y de trabajo social. Estas circunstancias


Licencia
CC-By-NC-ND

incrementan la necesidad de fortalecer la capacidad institucional de las escuelas mediante instrumentos de actuación claramente definidos.

Un aspecto que adquiere creciente relevancia es la expansión del ciberbullying, favorecida por la masificación del acceso a teléfonos inteligentes y redes sociales entre adolescentes. A diferencia del acoso tradicional, la violencia digital elimina las barreras temporales y espaciales, permitiendo que las agresiones continúen fuera del horario escolar y alcancen una audiencia mucho más amplia.

Diversos estudios internacionales advierten que esta modalidad incrementa significativamente los niveles de ansiedad, depresión, aislamiento social y riesgo de abandono escolar.

La UNESCO estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sufrido alguna forma de acoso escolar y que el ciberbullying afecta a un porcentaje creciente de adolescentes, especialmente conforme aumenta el uso cotidiano de plataformas digitales. Asimismo, identifica que las respuestas más eficaces son aquellas sustentadas en liderazgo institucional, marcos normativos sólidos, capacitación docente, participación estudiantil, colaboración con las familias y sistemas permanentes de monitoreo y evaluación.

La evidencia de evaluación de programas escolares indica que disponer de un protocolo, por sí solo, no basta para reducir el bullying. Los mejores resultados se asocian con intervenciones sostenidas que combinan prevención, formación del personal, participación estudiantil y familiar, y seguimiento de la implementación (Gaffney et al., 2021).

En este contexto, la presente investigación busca aportar evidencia empírica sobre una modalidad educativa poco estudiada en México: las telesecundarias rurales y semiurbanas. La propuesta de un protocolo institucional pretende responder a una necesidad detectada tanto por docentes como por directivos, ofreciendo un instrumento operativo sustentado en evidencia científica, principios jurídicos y fundamentos pedagógicos que contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar y a la protección efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, al considerar que la violencia escolar constituye un fenómeno social cuya comprensión exige analizar las relaciones de poder, los procesos de socialización y las condiciones institucionales que favorecen o inhiben su reproducción dentro del contexto educativo (Freire, 2002; Habermas, 1987). Este paradigma permitió trascender una visión centrada exclusivamente en la conducta individual de víctimas y agresores para comprender el acoso escolar como una problemática compleja vinculada con factores culturales, familiares, escolares y comunitarios.

Se adoptó un enfoque metodológico mixto, integrando estrategias cuantitativas y cualitativas, debido a que la combinación de ambas perspectivas permite obtener una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Mientras los procedimientos cuantitativos facilitaron identificar tendencias, frecuencias y patrones de comportamiento relacionados con la violencia escolar, el componente cualitativo hizo posible recuperar las experiencias, percepciones e interpretaciones de los distintos actores educativos involucrados. La complementariedad metodológica fortaleció la validez de los resultados mediante un proceso de triangulación de la información (Hernández Sampieri et al., 2014; Creswell y Plano Clark, 2018).

El análisis documental se delimitó mediante criterios de pertinencia, autoridad y trazabilidad. Se privilegiaron fuentes primarias y documentos institucionales emitidos por organismos con competencia directa en educación, derechos de la niñez y prevención de la violencia, entre ellos la legislación mexicana vigente, documentos de la Secretaría de Educación Pública y publicaciones


Licencia
CC-By-NC-ND

técnicas de UNESCO y UNICEF. Para la discusión académica se recurrió a libros y artículos especializados con reconocimiento en el campo del bullying, la convivencia escolar, los métodos mixtos y la perspectiva ecológica.

Esta selección fortalece la confiabilidad interpretativa porque permite distinguir entre disposiciones jurídicas obligatorias, orientaciones de política pública y evidencia científica, evitando tratar como equivalentes fuentes de distinta naturaleza. Además, el contraste entre información empírica, literatura especializada y marco normativo constituye un mecanismo de triangulación que incrementa la solidez de las inferencias y la utilidad práctica del protocolo propuesto.

La relevancia del diseño mixto radica en que el acoso escolar combina dimensiones observables —frecuencia, tipo de agresión, espacios de ocurrencia y recurrencia— con significados que solo pueden comprenderse a partir de la voz de los actores. En consecuencia, la integración de cuestionarios, entrevistas, observación y revisión documental no se concibió como una suma de técnicas independientes, sino como una estrategia de contraste.

Los datos cuantitativos permitieron reconocer regularidades, mientras que los testimonios y registros cualitativos ayudaron a interpretar por qué determinadas prácticas se normalizan, qué obstáculos encuentran docentes y directivos al intervenir y cómo perciben las familias la respuesta escolar.

Esta articulación es congruente con el planteamiento de Creswell y Plano Clark (2018), para quienes la investigación mixta adquiere valor cuando la integración de evidencias produce una comprensión que no sería alcanzable mediante un solo enfoque.

## Diseño de la investigación

La investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo, analítico y propositivo. Es descriptivo porque caracteriza las principales formas de acoso escolar presentes en las telesecundarias participantes; analítico debido a que examina las relaciones entre los factores individuales, familiares e institucionales que intervienen en la aparición del fenómeno; y propositivo porque culmina con el diseño de un protocolo institucional orientado a mejorar los mecanismos de prevención, atención, seguimiento y evaluación de los casos de violencia escolar.

Asimismo, el estudio posee un diseño no experimental y de corte transversal, ya que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte de los investigadores.

La información fue recopilada durante un periodo específico, permitiendo obtener una radiografía de las condiciones institucionales existentes al momento de la investigación.

## Contexto del estudio

La investigación se desarrolló en telesecundarias ubicadas en diferentes municipios del estado de Tabasco. Estas instituciones representan una modalidad educativa estratégica para garantizar el acceso a la educación secundaria en comunidades rurales y semiurbanas, donde las condiciones geográficas, económicas y sociales presentan características particulares que influyen directamente en la dinámica escolar.

Las telesecundarias participantes comparten elementos comunes relacionados con la limitada disponibilidad de personal especializado para la atención socioemocional, restricciones presupuestales, grupos multigrado en algunos casos y una estrecha vinculación con comunidades donde persisten diversas problemáticas sociales, entre ellas violencia intrafamiliar, rezago educativo, pobreza y consumo de sustancias psicoactivas.

Dichas condiciones configuran escenarios complejos que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes y demandan respuestas institucionales diferenciadas.


Licencia
CC-By-NC-ND

## Participantes

La población estuvo integrada por estudiantes, docentes, directivos y padres de familia pertenecientes a diversas telesecundarias del estado de Tabasco.

La selección de los participantes respondió a un criterio intencional, considerando la necesidad de incorporar las perspectivas de los principales actores que intervienen en la convivencia escolar. Este criterio permitió obtener información proveniente de distintos niveles de responsabilidad institucional y de experiencias diferenciadas respecto al fenómeno del acoso escolar.

Los estudiantes aportaron información relacionada con las formas de violencia observadas, experimentadas o presenciadas dentro de la escuela; los docentes describieron las estrategias empleadas para atender los conflictos; los directivos expusieron los procedimientos administrativos utilizados para documentar los casos, mientras que los padres de familia permitieron conocer la percepción existente sobre la respuesta institucional y el acompañamiento brindado a sus hijos.

## Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el propósito de garantizar una comprensión integral del fenómeno se utilizaron diversas técnicas de investigación.

La primera correspondió a la aplicación de cuestionarios estructurados dirigidos a estudiantes y docentes, diseñados para identificar la frecuencia de las conductas agresivas, los espacios donde ocurren con mayor incidencia, las formas predominantes de violencia y la percepción del clima escolar. Los cuestionarios incluyeron preguntas cerradas con escalas tipo Likert y reactivos de opción múltiple que facilitaron el procesamiento estadístico de la información.

Como complemento se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y padres de familia. Esta técnica permitió profundizar en aspectos que difícilmente pueden captarse mediante instrumentos cuantitativos, tales como las experiencias personales, los criterios utilizados para intervenir ante situaciones de violencia, las dificultades institucionales y las necesidades de capacitación detectadas por los propios actores educativos.

Paralelamente se desarrolló un proceso de observación participante durante actividades escolares, prestando especial atención a las formas de interacción entre estudiantes, los mecanismos disciplinarios implementados por el personal docente y la manera en que la comunidad escolar resolvía los conflictos cotidianos.

Finalmente, se efectuó un análisis documental del marco jurídico aplicable, revisando la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, los protocolos emitidos por diversas entidades federativas, así como documentos elaborados por la UNESCO, UNICEF y la Secretaría de Educación Pública relacionados con la convivencia escolar y la prevención de la violencia.

## Validez y confiabilidad

Con el propósito de fortalecer la calidad metodológica del estudio se implementaron diversas estrategias de validación. Los instrumentos fueron sometidos previamente a juicio de expertos en investigación educativa y convivencia escolar, quienes evaluaron la pertinencia de los reactivos, la claridad conceptual y la congruencia con los objetivos de la investigación.

Posteriormente se realizó una aplicación piloto que permitió identificar problemas de comprensión y realizar ajustes en la redacción de algunos reactivos antes de la aplicación definitiva.

La consistencia de los cuestionarios fue revisada antes del análisis definitivo. Dado que el


Licencia
CC-By-NC-ND

propósito del estudio es descriptivo y propositivo, la interpretación de los datos cuantitativos se realizó junto con las entrevistas, la observación y el análisis documental, evitando atribuir a un solo instrumento un alcance explicativo que el diseño no permite.

La credibilidad del componente cualitativo se fortaleció mediante triangulación metodológica, contrastando la información obtenida en entrevistas, observaciones, cuestionarios y análisis documental. Este procedimiento permitió corroborar la consistencia de los hallazgos desde diferentes fuentes de información, reduciendo posibles sesgos derivados del uso de una única técnica.

### Procedimiento

El desarrollo de la investigación comprendió cinco etapas sucesivas.

En la primera se efectuó una revisión sistemática de literatura especializada sobre violencia escolar, acoso entre pares, convivencia escolar y protocolos institucionales publicados en revistas científicas nacionales e internacionales.

La segunda etapa consistió en la elaboración, validación y pilotaje de los instrumentos de investigación.

Durante la tercera fase se realizó el trabajo de campo mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas y observaciones en las instituciones participantes.

La cuarta etapa estuvo dedicada al procesamiento y análisis de la información cuantitativa y cualitativa. Los datos numéricos fueron organizados mediante estadística descriptiva, mientras que la información obtenida en entrevistas fue codificada y organizada en categorías temáticas relacionadas con prevención, intervención institucional, factores familiares, convivencia escolar y percepción del acoso.

Finalmente, con base en la integración de todos los resultados obtenidos, se diseñó un protocolo institucional de actuación orientado a establecer procedimientos homogéneos para la prevención, detección, atención, canalización, seguimiento y evaluación de casos de acoso escolar en telesecundarias.

### Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos establecidos para estudios con población escolar. La participación de estudiantes, docentes y padres de familia fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado correspondiente. Se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivamente académico de los datos recopilados.

Asimismo, el estudio se desarrolló bajo los principios de respeto a la dignidad humana, beneficencia, no maleficencia y justicia, procurando que los resultados obtenidos contribuyan al fortalecimiento de políticas institucionales orientadas a garantizar ambientes escolares seguros, inclusivos y libres de violencia.

## RESULTADOS

El análisis de la información recopilada permitió identificar que el acoso escolar constituye una problemática presente en las telesecundarias participantes, aunque con manifestaciones diferenciadas según el contexto social, la organización institucional y las características de la comunidad educativa. Si bien todos los planteles reportaron acciones orientadas a favorecer la convivencia escolar, los mecanismos implementados mostraron importantes diferencias en cuanto a su formalización, continuidad y eficacia.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la ausencia de protocolos institucionales homologados para la atención de casos de violencia escolar. En la mayoría de las escuelas, las intervenciones dependían de la experiencia personal de los directivos o de los docentes responsables del grupo, generando respuestas heterogéneas ante situaciones similares. Esta


Licencia
CC-By-NC-ND

falta de estandarización ocasiona incertidumbre tanto para el personal educativo como para las familias, dificultando el seguimiento sistemático de los casos y limitando la evaluación de las acciones implementadas.

Los cuestionarios aplicados evidenciaron que las formas de violencia más frecuentes corresponden a agresiones verbales y psicológicas. Los insultos, burlas reiteradas, apodos ofensivos, exclusión social y difusión de rumores fueron identificados por estudiantes y docentes como conductas habituales dentro de la dinámica escolar cotidiana. Aunque las agresiones físicas aparecieron con menor frecuencia, cuando ocurrían generaban consecuencias de mayor gravedad debido a la posibilidad de lesiones, conflictos familiares y procedimientos disciplinarios.

Asimismo, el estudio permitió identificar un presencia relevante del ciberbullying. Diversos participantes señalaron que las agresiones iniciadas dentro de la escuela continúan posteriormente mediante redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea y plataformas digitales. Esta continuidad entre los espacios físicos y virtuales amplifica el impacto emocional sobre las víctimas y dificulta la intervención institucional, ya que buena parte de los hechos ocurre fuera del horario escolar.

## Características de las víctimas

El análisis de la información cualitativa permitió identificar algunos rasgos recurrentes en los estudiantes que reportaron haber sido víctimas de acoso escolar.

Entre las características observadas destacan:

- dificultades para establecer relaciones sociales estables;
- baja autoestima y autoconcepto negativo;
- elevados niveles de ansiedad frente a actividades grupales;
- disminución progresiva del rendimiento académico;
- incremento del ausentismo escolar;
- temor para informar los hechos a docentes o familiares;
- aislamiento durante recreos y actividades colectivas.

No obstante, los resultados también muestran que ninguna característica individual explica por sí misma la condición de víctima. La violencia escolar responde a procesos relacionales complejos donde intervienen factores individuales, familiares, escolares y sociales.

## Características de los estudiantes agresores

En relación con quienes ejercen conductas de intimidación, los resultados evidencian una diversidad importante de perfiles. Si bien algunos estudiantes presentan comportamientos impulsivos y escaso control emocional, otros manifiestan habilidades de liderazgo que utilizan para ejercer influencia negativa sobre sus compañeros.

Entre los rasgos identificados destacan:

- impulsividad;
- baja tolerancia a la frustración;
- búsqueda constante de reconocimiento dentro del grupo;
- normalización del uso de la violencia como mecanismo para resolver conflictos;
- antecedentes de violencia familiar o comunitaria;
- limitada capacidad para reconocer las consecuencias de sus acciones.

Cuadro 1. Características comparativas de víctimas y victimarios

| Dimensión | Víctimas | Victimarios |
|---|---|---|
| Rasgos psicosociales | Baja autoestima, ansiedad, aislamiento | Impulsividad, conductas agresivas |


Licencia
CC-By-NC-ND

| | | |
|---|---|---|
| Contexto familiar | Sobreprotección o desatención | Violencia intrafamiliar |
| Conducta escolar | Bajo rendimiento, ausentismo | Indisciplina, liderazgo negativo |

Cuadro 2. Tipos de violencia escolar identificados

| Tipo de violencia | Manifestaciones |
|---|---|
| Física | Golpes, empujones |
| Psicológica | Amenazas, intimidación |
| Verbal | Insultos, burlas |
| Ciberbullying | Difamación en redes sociales |

### Influencia del contexto familiar

Los datos obtenidos muestran que la familia representa uno de los factores más significativos para comprender tanto la vulnerabilidad de las víctimas como el comportamiento de los agresores.

En las entrevistas, el profesorado describió casos de estudiantes involucrados en situaciones de acoso en los que concurrían condiciones familiares como:

- violencia intrafamiliar;
- separación conflictiva de los padres;
- supervisión insuficiente;
- dificultades económicas;
- consumo problemático de alcohol u otras sustancias dentro del entorno familiar;
- escasa comunicación entre adultos y adolescentes.

De igual manera, algunos casos reflejaron situaciones de sobreprotección que limitaban el desarrollo de habilidades socioemocionales para afrontar conflictos cotidianos.

### Percepción del profesorado

El profesorado reconoce que el acoso escolar constituye una problemática creciente dentro de las telesecundarias. Sin embargo, la mayoría manifestó sentirse insuficientemente preparada para intervenir en situaciones complejas de violencia escolar.

Entre las principales necesidades expresadas destacan:

- capacitación especializada;
- asesoría jurídica;
- protocolos institucionales claros;
- acompañamiento psicológico;
- mecanismos ágiles de canalización interinstitucional.

Diversos docentes señalaron que frecuentemente deben resolver conflictos sin contar con lineamientos específicos, lo cual incrementa la incertidumbre respecto a las decisiones adoptadas y genera temor ante posibles inconformidades de madres y padres de familia.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar que el acoso escolar constituye un fenómeno complejo cuya comprensión trasciende los comportamientos individuales de víctimas y agresores. La evidencia obtenida durante la investigación muestra que las manifestaciones de violencia identificadas en las telesecundarias de Tabasco responden a una interacción permanente entre factores personales, familiares, institucionales y socioculturales.

Esta perspectiva coincide con el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), quien sostiene que el desarrollo humano está condicionado por la interacción entre diversos sistemas sociales que influyen simultáneamente sobre la conducta de los individuos.

Desde esta perspectiva, la escuela no puede entenderse como un espacio aislado de la realidad social. Las prácticas de violencia observadas


Licencia
CC-By-NC-ND

representan expresiones de procesos de socialización construidos fuera del ámbito escolar y posteriormente reproducidos dentro de la comunidad educativa.

Diversas investigaciones han documentado que la exposición temprana a ambientes caracterizados por violencia familiar, exclusión social o modelos autoritarios incrementa significativamente la probabilidad de desarrollar conductas agresivas durante la adolescencia (Espelage y Swearer, 2010; UNESCO, 2019).

Uno de los principales aportes del presente estudio consiste en evidenciar que la ausencia de protocolos institucionales constituye un factor que favorece respuestas improvisadas frente a situaciones de acoso escolar. Aunque la mayoría de los docentes manifiesta compromiso con la protección de los estudiantes, la falta de procedimientos claramente definidos genera diferencias importantes en la manera de intervenir ante conflictos semejantes.

Diversos autores coinciden en señalar que la eficacia de las estrategias de convivencia escolar depende menos de la severidad de las sanciones y más de la capacidad institucional para establecer procedimientos permanentes de prevención, intervención temprana y reconstrucción de las relaciones sociales (Olweus, 1998; Ortega Ruiz, 1998). En este sentido, los resultados obtenidos respaldan la necesidad de transitar desde modelos reactivos hacia esquemas preventivos sustentados en la participación de toda la comunidad educativa.

La formación docente aparece, en consecuencia, como una condición estructural del protocolo y no como un complemento opcional. Los participantes expresaron inseguridad ante situaciones complejas, necesidad de asesoría jurídica y dificultades para decidir cuándo un caso rebasa la capacidad escolar. La Ley General de Educación establece que las autoridades educativas deben promover la cultura de paz y realizar acciones que involucren a educandos, docentes, familias, personal de apoyo, directivos y supervisores para prevenir y atender la violencia en el entorno escolar.

Este mandato exige capacidades institucionales concretas: identificar señales, documentar sin revictimizar, preservar confidencialidad, comunicar a las familias, activar medidas inmediatas de protección y reconocer los supuestos que requieren intervención de otras autoridades. La capacitación, por tanto, debe ser periódica, basada en casos y acompañada de formatos y rutas de actuación que disminuyan la discrecionalidad sin anular el juicio profesional.

La necesidad de intervenir con quien agrede, y no solo sancionarlo, constituye otro punto relevante. El enfoque socioecológico de Espelage y Swearer (2010) ayuda a comprender que las conductas de intimidación se producen en sistemas de relación y pueden reforzarse por la aprobación de pares, la normalización familiar de la violencia, la debilidad de las reglas escolares o la ausencia de consecuencias educativas consistentes. Por ello, una sanción aislada puede detener temporalmente una conducta sin modificar los factores que la sostienen.

La propuesta institucional debe combinar límites claros con acciones educativas: reconocimiento del daño, desarrollo de autorregulación y empatía, compromisos verificables de no repetición, trabajo con la familia y seguimiento. Las prácticas restaurativas pueden contribuir a reconstruir la convivencia cuando existen condiciones de seguridad y voluntariedad, pero no deben utilizarse para forzar encuentros entre víctima y agresor ni sustituir medidas de protección cuando hay riesgo, asimetrías severas o posibles conductas delictivas (Morrison, 2007).

Los resultados relativos al predominio de agresiones verbales y psicológicas merecen una lectura que evite minimizar las formas de violencia sin lesión física visible. La evidencia reunida por UNESCO (2019) muestra que el acoso se asocia con menor sentido de pertenencia, ausentismo, dificultades de


Licencia
CC-By-NC-ND

concentración y peores resultados educativos, además de afectaciones al bienestar.

En el presente estudio, las burlas reiteradas, los apodos ofensivos, la exclusión y la difusión de rumores aparecen como prácticas que pueden incorporarse a la cotidianeidad escolar hasta perder visibilidad para los adultos. Precisamente por ello, la detección temprana debe considerar cambios de conducta, aislamiento, ausentismo, disminución del rendimiento y temor a participar, pero sin convertir tales indicadores en etiquetas diagnósticas.

Su función es activar una observación cuidadosa y una escucha protegida que permita establecer si existe repetición, intencionalidad, desequilibrio de poder y daño, elementos centrales para distinguir el bullying de otros conflictos entre pares (Olweus, 1998; Craig & Pepler, 2007).

La comparación de los hallazgos con la evidencia internacional permite precisar que la estandarización institucional no debe confundirse con una respuesta rígida o meramente burocrática. UNESCO (2019) advierte que las respuestas nacionales y escolares que han logrado disminuir la violencia combinan liderazgo político e institucional, marcos jurídicos robustos, colaboración intersectorial, participación de estudiantes y familias, formación docente y mecanismos de seguimiento.

En las telesecundarias analizadas, la ausencia de una ruta homogénea no significa falta de compromiso del personal; más bien revela una brecha entre la obligación general de proteger a niñas, niños y adolescentes y la disponibilidad cotidiana de procedimientos claros para hacerlo.

El protocolo adquiere así una función de traducción institucional: convierte principios amplios —interés superior de la niñez, dignidad, no discriminación, cultura de paz y derecho a una educación libre de violencia— en decisiones secuenciadas, responsables identificables, registros verificables y criterios de canalización.

Esta precisión es especialmente importante en escuelas con recursos limitados, donde la incertidumbre operativa puede retrasar la atención o producir respuestas diferentes ante hechos comparables. En el componente digital, la continuidad de las agresiones fuera del horario escolar exige considerar los riesgos propios de la comunicación en línea y móvil, cuya persistencia y alcance pueden intensificar el daño (Livingstone & Smith, 2014).

La propuesta también encuentra respaldo en la evaluación acumulada de programas antibullying. La revisión sistemática y metaanálisis de Gaffney, Ttofi y Farrington (2021) concluye que los programas escolares pueden reducir tanto la perpetración como la victimización, aunque sus efectos varían según los componentes, la calidad de implementación y el contexto.

Esta evidencia refuerza una idea central del presente trabajo: el protocolo debe entenderse como parte de una estrategia institucional más amplia y no como una intervención autosuficiente. Su eficacia dependerá de que exista formación, apropiación por parte del personal, participación estudiantil y familiar, continuidad en el tiempo y evaluación de resultados.

Cuadro 3. Comparación entre una respuesta reactiva no estandarizada y el protocolo institucional propuesto

| Dimensión | De respuesta no estandarizada a protocolo institucional |
|---|---|
| Detección | De percepción individual → indicadores compartidos y canales de reporte. |
| Registro | De documentación variable → formato común, trazabilidad y confidencialidad. |
| Protección | De medidas caso por caso → acciones inmediatas según riesgo y no revictimización. |

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
**ISSN** Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/6ag2v133
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es



Licencia
CC-By-NC-ND

| | |
|---|---|
| Intervención | De sanción/conciliación informal → respuesta diferenciada y educativa. |
| Canalización | De contactos variables → criterios explícitos y rutas interinstitucionales. |
| Seguimiento | De cierre al cesar el incidente → revisión de acuerdos, bienestar y reincidencia. |
| Evaluación | De ausencia de indicadores → evaluación de proceso y resultados. |

El cuadro comparativo sintetiza el cambio de lógica que propone el estudio. La ventaja de la estandarización no reside en sustituir el criterio profesional, sino en asegurar mínimos de protección y trazabilidad para toda la comunidad escolar.

Al mismo tiempo, la ruta institucional debe conservar flexibilidad suficiente para valorar la gravedad, la edad de las personas involucradas, la persistencia de la conducta, el desequilibrio de poder, el contexto familiar y la existencia de riesgos adicionales. De esta manera, el protocolo funciona como una garantía de actuación consistente y, a la vez, como una herramienta susceptible de evaluación y mejora.

## CONCLUSIONES

El estudio muestra que el acoso escolar en las telesecundarias analizadas no puede explicarse como una suma de conductas individuales. Las agresiones verbales, psicológicas, físicas y digitales se inscriben en relaciones de poder y en condiciones familiares, escolares y comunitarias que obligan a superar la respuesta exclusivamente disciplinaria.

El problema institucional más consistente fue la falta de procedimientos homogéneos para prevenir, detectar, atender y dar seguimiento a los casos; en ese vacío, la actuación depende con demasiada frecuencia del criterio y de los recursos disponibles en cada plantel.

Los hallazgos también obligan a diferenciar las necesidades de quienes participan en el acoso. Proteger a la víctima es prioritario, pero la intervención no concluye con la sanción al agresor: requiere acciones educativas que reduzcan la reincidencia, trabajo socioemocional y, cuando corresponda, acompañamiento familiar y canalización especializada.

El profesorado ocupa una posición decisiva en esta ruta, por lo que la formación en mediación, derechos de niñas, niños y adolescentes, prácticas restaurativas y ciberacoso debe formar parte de la capacidad ordinaria de la institución y no depender de cursos ocasionales.

La propuesta de Protocolo de Actuación Institucional deriva de esa lectura. Su valor no reside en multiplicar trámites, sino en fijar responsabilidades, criterios mínimos de protección, formas de registro, rutas de canalización y momentos de seguimiento. La estandarización debe coexistir con el juicio profesional: hechos distintos requieren respuestas proporcionales, pero situaciones comparables no deberían recibir tratamientos contradictorios por el solo hecho de ocurrir en planteles diferentes.

Como límite del estudio, el muestreo intencional y el diseño transversal impiden generalizar los hallazgos a la totalidad de las telesecundarias de Tabasco o establecer relaciones causales. Los resultados deben leerse como evidencia situada útil para el diseño institucional.

Una etapa posterior deberá evaluar la aplicación del protocolo mediante indicadores previamente definidos —recurrencia de incidentes, tiempos de respuesta, canalizaciones, percepción de seguridad y seguimiento de casos— y comparar su funcionamiento entre contextos escolares distintos. Esta evaluación permitiría pasar de la pertinencia teórica y normativa de la propuesta a la comprobación de su desempeño en condiciones reales.


Licencia
CC-By-NC-ND

En términos institucionales, lo que se gana con la puesta en marcha de mecanismos claros de actuación es capacidad preventiva, seguridad jurídica y pedagógica para el personal, mayor confianza de las familias, protección oportuna de las víctimas y una intervención educativa más consistente con quienes ejercen violencia.

También se gana memoria institucional: los casos dejan de depender exclusivamente de quién se encuentre al frente del plantel y pueden documentarse, seguirse y evaluarse. La existencia de procedimientos compartidos favorece que el derecho a una educación libre de violencia se concrete en prácticas verificables y no permanezca como una declaración normativa.

Si estos mecanismos desaparecieran o quedaran reducidos a documentos sin aplicación, se perderían avances esenciales en prevención, detección temprana, corresponsabilidad y rendición de cuentas. Las escuelas volverían a depender en mayor medida de respuestas improvisadas, con el riesgo de normalizar agresiones, revictimizar a quienes denuncian o recurrir a sanciones aisladas que no modifican las causas relacionales del problema.

Por ello, más que aspirar a un protocolo estático, las telesecundarias requieren una política institucional viva: conocida por la comunidad, acompañada de formación, articulada con redes externas de apoyo y revisada periódicamente a partir de evidencia sobre sus resultados.

## *Referencias*

1. Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press.

2. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.). Sage.

3. Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. Canadian Psychology, 48(2), 86–93.

4. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. Routledge.

5. Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

6. Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(6), 635–654.

7. Morrison, B. (2007). Restoring Safe School Communities. Federation Press.

8. Olweus, D. (1998). Bullying at School. Blackwell.

9. Ortega Ruiz, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

10. Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategia Nacional para la Convivencia Escolar.

11. UNESCO. (2019). Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. UNESCO Publishing.

12. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2022). Recomendación general sobre la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el ámbito escolar. CNDH.

13. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026a). Ley General de Educación (texto vigente). Diario Oficial de la Federación.

14. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026b). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes


Licencia
CC-By-NC-ND

(texto vigente). Diario Oficial de la Federación.

15. Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

16. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. Campbell Systematic Reviews, 17(2), e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143



Licencia
CC-By-NC-ND